POUR DÉVELOPPER L'HABILETÉ À LIRE - COMPRENDRE

Bibliographie sélective commentée

Québec

88-03111/

POUR DÉVELOPPER L'HABILETÉ À LIRE - COMPRENDRE

Bibliographie sélective commentée

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Comité de rédaction:

CLAUDETTE GAUDREAU
HUGUETTE LACHAPELLE
DENIS LACROIX
ANDRÉ MAREUIL

Coordination et supervision:

CLAUDETTE GAUDREAU

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987

ISBN 2-550-13714-0

Dépôt légal - deuxième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

INTRODUCTION

Cette **bibliographie sélective commentée** se veut d'abord et avant tout un **ouvrage de référence** qui présente la synthèse d'articles de revues, de volumes, parus depuis les dix dernières années. En effet, les théories linguistiques récentes, les recherches en psychologie cognitive, l'apport des sciences du langage remettent en question l'enseignement-apprentissage du français et alimentent la réflexion amorcée au Québec par l'implantation des programmes de français tant au secondaire qu'au collégial.

Par son contenu et son approche, cette bibliographie se veut aussi un **outil d'information** et un **ouvrage didactique** pour toute personne intéressée à la cause du français: enseignants, enseignantes du secondaire et du collégial, responsables de l'implantation des programmes dans les institutions scolaires, auteurs de matériel didactique.

Les textes sélectionnés traitent de la **lecture-compréhension**, de la **compétence communicative**, de **l'analyse du discours**, des **actes de langage** et des **types de discours**; quelques-uns abordent le concept de **lecture-écriture**. Les ouvrages choisis peuvent se classer en trois catégories: des **textes de réflexion théorique**, des **textes à saveur théorique** mais **teintés d'échos didactiques**, des **textes plus proches de la pratique**.

La méthode de travail adoptée par les membres de l'équipe de rédaction a permis à chacun et à chacune de lire, de relire les textes choisis, d'en présenter une synthèse, de les commenter et de fournir des balises pour une exploitation didactique. On a voulu mettre à profit la conception suivante de l'acte de lecture: **acte de production de sens, acte dynamique qui se vit entre le sujet-lecteur et le texte (et par lui avec le locuteur), acte porteur de signification.** Cette approche **réceptive** permet donc des **interprétations subjectives différentes.**

Comme cet ouvrage est une oeuvre collective, il reflète à la fois les avantages et les inconvénients de tout travail de groupe: pluralité des idées, variété des intérêts, dynamisme des contenus, inégalité des présentations car chaque sujet-lecteur, selon ses compétences langagières et ses connaissances du monde, reçoit le texte à travers ses propres filtres.

Le choix de la présentation de chaque ouvrage sélectionné, une fiche-synthèse articulée en trois volets: **Présentation du contenu, Commentaires, Exploitation didactique** a certes limité les propos mais a quand même permis de présenter succinctement aux lecteurs et aux lectrices l'essentiel du contenu. Cette démarche laisse cependant la place à une autre lecture, la vôtre, qui viendra enrichir les premiers textes car votre lecture produira nécessairement un autre texte.

ADAM, Jean-Michel, "Quels types de textes?", dans **Le français dans le monde,** no 192, Paris, Hachette-Larousse, avril 1985, pp. 39-44.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur situe son article dans le cadre de la compétence textuelle des sujets-lecteurs. Il se base sur les recherches récentes en sciences du langage et surtout sur les recherches psycho-cognitives et émet l'hypothèse que la compétence discursive des sujets est à la fois constituée d'une **compétence communicationnelle** et d'une **compétence textuelle.** Selon lui, les sujets-lecteurs savent reconnaître intuitivement un texte "narratif", "argumentatif" et "descriptif". Il souligne par ailleurs que ces différents types de textes exigent des stratégies et des compétences diversifiées, et partant, que l'approche globale des textes devrait être pensée en termes de typologie des types textuels.

Il passe ensuite en revue les trois grandes tentatives typologiques existantes qui vont de Jakobson à Werlich avec arrêt sur les thèses de l'énonciation de Benveniste.

Jean-Michel Adam propose une typologie constituée de huit types textuels de base, presque tous liés aux grands types d'actes de discours: **asserter, convaincre, ordonner, prédire, questionner.** Ainsi, l'assertion est à la base de trois types connus: le type textuel narratif (récit, reportage, roman, conte...), le type textuel descriptif et le type textuel explicatif (discours didactique et scientifique). L'acte de discours qui consiste à convaincre donne le type textuel argumentatif alors que l'acte directif "d'ordonner" engendre le type textuel injonctif (recette, notice de montage, consigne). L'acte de discours "prédire" donne le genre prédictif (horoscope, bulletin météorologique...). Les actes de langage comme questionner, s'excuser, faire des promesses entrent dans le type textuel de la conversation. L'auteur rassemble, sous l'étiquette du type rhétorique, les formes que sont le poème, la chanson, le slogan publicitaire et les titres parce que ces formes relèvent avant tout de la fonction poétique du langage.

En conclusion, il rappelle qu'il n'y a pas de discours qui ne soient composés à la fois de plusieurs types textuels. Il s'agit de repérer les différentes séquences textuelles et d'identifier la dominante.

COMMENTAIRES

La réflexion proposée dans ces pages a le mérite de se situer à un certain point de jonction entre les recherches linguistiques, pragmatiques, sémiotiques, sociolinguistiques et psycho-cognitives. Mais dans l'état actuel des choses, on est en droit de se demander si la typologie présentée peut prendre avantageusement le pas sur les autres déjà existantes. On aurait apprécié plus de développement sur certains types textuels moins connus et sur leurs caractéristiques, en particulier l'injonctif et le prédictif.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les limites de l'article, quant au fonctionnement et aux caractéristiques spécifiques des types textuels proposés, ne permettent pas d'inférer les stratégies à adopter en classe, ni de définir les compétences à développer. Ce texte permet tout au plus une réflexion sur l'approche des textes; il peut par ailleurs faire naître le besoin et la nécessité de chercher des nouvelles avenues qui permettent de donner au sujet-lecteur toute sa place.

ADAM, Jean-Michel, "Votez MIR ROSE, achetez Giscard: Analyses pragmatiques", dans **Pratiques**, no 30, **Pouvoir des discours**, Metz, juin 1981, pp. 73-99.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Jean-Michel Adam présente dans son introduction les deux exemples qu'il utilise pour traiter des formes de discours: **une séquence narrative insérée dans une argumentation politique et une argumentation publicitaire.**

Dans le premier exemple, l'auteur explique de quelle façon le noyau narratif remplace les arguments et il identifie les autres actes de langage qu'on y retrouve. Le deuxième exemple traité porte sur un texte publicitaire, forme de discours qui exerce une pression sur un public et ce, à des fins strictement commerciales. Il présente par la suite une superstructure argumentative de type PRÉMISSES-ARGUMENTS-CONCLUSION, explicitée à l'aide d'une illustration.

La conclusion affirme que ces deux formes de discours visent les mêmes objectifs.

COMMENTAIRES

Les analyses et les propos de cet article peuvent satisfaire ceux et celles qui s'intéressent à l'argumentation. Les deux exemples présentés trouvent écho dans le vécu quotidien. Cependant, certaines lectures sur le discours narratif (Greimas) et sur le discours argumentatif (Ducrot, Sprenger-Charolles) pourraient être faites avant d'aborder ce texte afin d'en saisir tous les éléments.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Ce texte permet d'établir des liens avec les types de discours proposés dans le programme de français, en particulier le narratif et l'argumentatif. Il ne faut pas s'attendre à y trouver des stratégies pour l'exploitation de ces discours en classe. Cependant, la lecture de cet article pourrait donner de bonnes pistes et faciliter la recherche d'activités didactiques.

ALVAREZ, Gerardo, "L'utilisation pédagogique de la notion d'actes de paroles", dans **Dialogues et cultures,** no 21, Québec, juillet 1981, pp. 53-65.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans un premier temps, l'auteur reconnaît que la pédagogie audio-orale et audio-visuelle, axée sur un objectif de communication, s'est souvent avérée inefficace parce que trop descriptive.

À la suite des travaux de Austin et de Searle, une étude plus raffinée a démontré que le sujet parlant accomplit une série d'actes langagiers qui dépassent la simple fonction communicative. Cet article retrace les grands traits de la théorie des actes de langage (ou actes de parole) où il est dit que, de tout énoncé prononcé dans des conditions propices, avec une prosodie appropriée, peut se dégager une force, une valeur qui fait pression sur le destinataire pour le faire agir: c'est la force illocutionnaire. Ainsi, en situation de repas, le simple énoncé "Pouvez-vous me passer le sel?" ne constitue pas une demande d'information, ni une interrogation formelle mais un acte de requête. La seule réponse acceptable à cette requête est le geste (action) de "passer la salière".

Selon cette approche, **l'acte de parole est défini comme un énoncé (ou phrase) au contenu porteur d'une force ou d'une valeur donnée et ce, dans une situation d'énonciation appropriée.**

À l'aide de l'énoncé "Vous irez à Tombouctou", si on fait varier les circonstances de l'énonciation, on se rend compte que **neuf actes de langage différents** sont possibles: **sentence, ordre, nomination, promesse, prophétie, conseil, requête, louange, blâme.**

Même si cette théorie des actes de parole semble prometteuse, selon l'auteur, son application pédagogique apparaît poser certaines difficultés surtout lorsqu'il s'agit d'attribuer à un énoncé donné une valeur (ou une force) énonciative.

COMMENTAIRES

Cet article traite avec aisance un sujet extrêmement complexe. Grâce aux nombreux exemples apportés, Gerardo Alvarez illustre avec moult détails les diverses subtilités liées à la notion d'actes de parole où sont mises en évidence les circonstances de l'énonciation.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Il est sans doute bon pour celles et ceux qui mettent en application le programme de français de remonter aux principes théoriques qui constituent ses assises. La théorie des actes de langage (ou actes de parole) rejoint inévitablement la notion de situation de communiation où figurent en priorité l'intention de communiation et les rapports des interlocuteurs.

ARON, Thomas, "Littérature et référent", dans **Études de linguistique appliquée,** no 45, **Littérature à enseigner,** Paris, Didier Erudition, février-mars 1982, pp. 71-79.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Cet article propose quelques réflexions sur le **problème du référent en littérature.** Deux hypothèses sont alors formulées: la première affirme que le texte littéraire présente une dimension référentielle et la seconde que cette dimension ne peut être définie une fois pour toutes.

L'auteur précise ensuite le sens qu'il donne à **texte littéraire** et à **référent.** Pour lui, tout texte donné à lire ici-maintenant doit être considéré comme un texte littéraire, qu'il provienne d'un manuel de littérature ou de graffitis d'un mur. Quant au référent, c'est au dictionnaire de Dubois qu'il en emprunte la définition: ce à quoi renvoie un signe linguistique dans la réalité extra-linguistique telle qu'elle est découpée par l'expérience d'un groupe humain.

Les textes littéraires se révèlent cependant d'une extrême diversité et cette multiplicité entraîne elle aussi une diversité référentielle. Mais comme le texte n'existe pas en soi, sa lecture suscite des référents particuliers, renouvelés chaque fois par les sujets-lecteurs. Ainsi, malgré l'information qu'il véhicule, un simple fait divers réfère à des contenus fort différents pour les sujets-lecteurs et ce, en fonction de leurs expériences, de leur idéologie, de leur appartenance à tel groupe social, de leur culture et du contexte situationnel de lecture.

Face à la situation de communication, le texte littéraire possède un statut particulier en ce sens que la communication littéraire se révèle une communication différée: le message donné à lire, émis dans une situation particulière, ne peut être reçu que dans une situation autre et le référent auquel ce message renvoie ne peut être vérifié dans le contexte situationnel.

Thomas Aron conclut par les précisions suivantes: c'est à des degrés divers que le texte littéraire est coupé du référent situationnel mais il n'est pas pour autant privé de référent parce que le langage comporte toujours une "face" référentielle.

COMMENTAIRES

L'auteur traite avec justesse et clarté un sujet extrêmement complexe et difficile à cerner. A l'aide d'exemples tirés de textes littéraires connus, il illustre ses propos.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Le référent demeure une composante importante du programme de français. Ces pages permettent aux pédagogues de saisir les divers facteurs qui entourent la référentialité en littérature: diversité considérable de textes littéraires, grande pluralité des référents, variété des situations de lecture. De plus, les précisions apportées à la situation de communication du texte littéraire sont de nature à augmenter la compréhension de cette forme de discours. En classe, on peut demander aux élèves de reconstituer le référent sur lequel s'est appuyé l'auteur. On peut aussi les faire réfléchir sur le référent qu'ils se donnent eux-mêmes, à la suite de leur lecture du texte.

BAMBERGER, Richard, **Développer l'habitude de la lecture,** no 72, Paris, Unesco, 1975, 55 pages, (série Études et documents d'informations).

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'étude de R. Bamberger présente une synthèse des conclusions de la recherche internationale sur la lecture et des applications pratiques en cours. Cette étude rappelle l'importance de la lecture pour l'individu, pour la société et révèle que beaucoup de jeunes ne lisent pas parce qu'ils ne savent pas lire ou parce que l'accès aux livres est trop compliqué. L'auteur invite à rendre l'enseignement plus efficace, et ce, à l'aide des découvertes sur la nature même de la lecture, sur l'acte de lire, et sur les buts de la lecture. Il invite aussi à tenir compte des résultats des recherches sur les motivations et les sujets d'intérêt de même que des nombreux facteurs qui influencent la motivation pour la lecture. Richard Bamberger propose quelques méthodes pour découvrir les sujets d'intérêts individuels et suggère de multiples façons pour aider au développement d'un intérêt durable pour la lecture. Il termine son étude par la présentation des principes fondamentaux relatifs à l'enseignement de la lecture, accompagnés d'une série de suggestions concrètes d'activités.

COMMENTAIRES

Cette longue étude sur la situation de la lecture à travers le monde se lit très facilement. Les faits, les résultats de recherches, les suggestions concrètes prennent le pas sur les grandes théories abstraites et maintiennent l'intérêt du sujet-lecteur jusqu'à la fin. Une très importante bibliographie sur la lecture vient compléter le tout.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Le texte de R. Bamberger provoque une bonne réflexion sur les approches pédagogiques de l'enseignement de la lecture. Il souligne l'importance des motivations, et partant, questionne les choix des textes proposés aux jeunes de même que les conditions dans lesquelles se fait l'acte de lecture. Les nombreuses suggestions concrètes peuvent être une source d'inspiration pour les pédagogues.

BAUTIER-CASTAING, Élizabeth, "Difficiles rencontres des sciences du langage et de la didactique", dans **Le français dans le monde,** no 182, Paris, Hachette-Larousse, janvier 1984, pp. 52-55.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Malgré le vent de modernité qui semble souffler sur l'enseignement-apprentissage des langues et qui intègre les actes de langage, l'auteure tente de démontrer que les préoccupations psycholinguistiques et sociolinguistiques ont été évacuées ou tout au moins fortement simplifiées. On ne dépasse pas encore la traditionnelle linguistique phrastique et on ne permet pas à l'élève de s'approprier un comportement langagier à des fins de communication sociale.

Cet intérêt et cette consécration portés à "la phrase" posent un problème pédagogique de taille, non seulement en communication orale, mais aussi en lecture puisque cette attitude a détourné l'élève du discours, lieu quotidien de **CONSTRUCTION DE SENS.** Pour intégrer convenablement la réalité psycholinguistique et sociolinguistique de l'enseignement-apprentissage des langues à la quotidienneté de la classe, il faudrait, selon l'auteure, substituer la variation à la stabilité, la spécificité à la généralité. Elle se demande cependant si l'école peut faire éclater ses contraintes pour permettre cette intégration.

Ce rendez-vous manqué entre la didactique et la sociolinguistique fait ressortir l'épineux problème de l'évaluation du discours où la norme est implicite, subjective et même inconsciente.

En guise de conclusion, quelques propositions se dégagent pour rendre l'apprentissage d'une langue plus efficace:

- **faire l'analyse aussi poussée que possible des conditions des actes de discours et de leur réalisation;**
- **effectuer un travail sur les échecs de la communication ou les actes manqués;**
- **enseigner les stratégies discursives.**

COMMENTAIRES

Cet article, au contenu dense mais très articulé, pose de sérieuses questions à celles et à ceux qui s'intéressent à la didactique des langues et qui s'efforcent d'intégrer les divers courants ou approches communicatives. Il ne suffit pas d'affirmer que la linguistique a délaissé peu à peu la phrase pour s'intéresser au discours, il faut que la classe, lieu privilégié d'apprentissage, se préoccupe du fonctionnement langagier global tant en langue maternelle qu'en langue seconde.

Les propos de Élizabeth Bautier-Castaing visent à faire évoluer les mentalités pour permettre aux élèves de vivre la réalité quotidienne des actes de langage.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Par ses dires, cet article interroge l'attitude des pédagogues face aux objectifs visés par le programme de français et en particulier celui qui porte sur les valeurs socio-culturelles. L'auteure suggère donc d'introduire dans la classe de langue un traitement de la situation de communication plus proche de la réalité psycholinguistique et sociolinguistique de l'élève et ainsi de permettre l'intégration des divers "savoirs": linguistique, culturel, social, discursif.

BATTESTINI, Monique, "La nouvelle française de science-fiction et l'enseignement", dans **Cahiers pédagogiques,** no 150, Paris, janvier 1977, pp. 5-8.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Pour l'auteure, la science-fiction constitue un domaine susceptible d'attirer les élèves parce qu'elle est branchée sur la réalité et parce qu'elle se permet des anticipations hardies. Elle va jusqu'à créer des mondes nouveaux. Monique Battestini insiste ensuite sur l'une des raisons du succès de cette forme de discours auprès des publics de jeunes: **la science-fiction s'appuie sur le présent** (notamment ses succès scientifiques), **mais pour le dépasser et même le contester.** Avec la science-fiction, les pédagogues disposent d'un genre littéraire qui sera reçu sans difficulté par le public scolaire. Il faudrait cependant élargir la place qui lui est faite et ce, à l'aide de textes d'auteurs de langue française de préférence aux traductions. C'est à cette condition que le travail scolaire sur les rapports entre forme et message peut prendre toute sa portée.

L'auteure indique sa préférence pour la nouvelle littéraire. Même sous cette dimension réduite, la science-fiction peut prendre bien des aspects: **récit de voyage, conte philosophique, journal intime, pastiche humoristique, etc.** De plus, la nouvelle exclut les développements sans intérêt, se prête facilement à une analyse structurale du récit et à des réflexions sur l'imaginaire mis en oeuvre.

COMMENTAIRES

Dans cet article dense et enthousiaste, l'auteure montre une connaissance approfondie de son sujet. Cependant, elle emprunte trop ses appuis au domaine littéraire. De plus, le dernier aspect qui traite de l'utilisation proprement scolaire de la science-fiction laisse le sujet-lecteur sur son appétit.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les pédagogues soucieux d'introduire ce genre dans leurs classes trouveront dans cet article des pistes pour mieux choisir les oeuvres à lire car une bibliographie bien étoffée leur est fournie.

BEACCO, Jean-Claude, "Une stratégie locale, la lecture des éditoriaux", dans **Le français dans le monde**, no 174, Paris, Hachette-Larousse, janvier 1983, pp. 53-60.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Jean-Claude Beacco souligne d'abord quelques causes qui expliquent les difficultés liées à la compréhension d'un éditorial. En fait, il n'y a pas de structure-type, bien que les éditoriaux en ce sens aient des points communs. De plus, les indices typographiques qui pourraient aider à faire une approche globale sont moins nombreux que dans les autres textes journalistiques et sont généralement moins utiles dans l'élaboration du sens.

La compréhension d'un éditorial relève presque toujours d'un savoir-faire très complexe qui dépasse largement le strict savoir linguistique. En dépit de ces difficultés, l'auteur propose une démarche d'approche globale du texte. Il s'agit d'abord, comme dans toute lecture, de procéder par hypothèses liminaires pour orienter la construction du sens. La valeur de ces anticipations dépend de **plusieurs facteurs: l'habileté de lecture, la connaissance du journal et de son orientation politique, la compétence discursive, la capacité de décodage des indices linguistiques et iconiques les plus apparents.** Il s'agit avant tout de déterminer **l'horizon sémantique de l'éditorial.** Ces premières anticipations portent généralement sur l'identification du genre, sur une première détermination de contenu, où le titre doit être traité avec prudence, et sur la représentation des intentions communicatives.

En général, ces anticipations sont assez maigres et il faut assez rapidement entrer dans le texte par la voie des repérages et des explorations. Il s'agit alors de repérer les éléments du texte qui permettent de comprendre son contenu et de dégager les intentions de communication. Les points d'ancrage auxquels on peut recourir sont les suivants: 1) **les noms de personnes, d'organismes, de lieux;** 2) **les mots ou expressions entre guillemets** (citations ou mises en évidence); 3) **les indications chiffrées;** 4) **les articulateurs logiques.** Ce repérage partiel, insuffisant dans la construction du sens, doit être suivi d'explorations localisées autour des premiers repérages. La compétence linguistique fait ensuite le reste, dans une lecture linéaire de l'éditorial.

Cependant, pour vérifier les hypothèses de lecture et identifier avec une certaine certitude les intentions communicatives, il faut aller plus loin et utiliser **la stratégie de substitution.** Il s'agit alors de lire une SÉRIE de textes éditoriaux empruntés à un même journal et d'analyser les mots-clés et les articulateurs logiques, car l'éditorial donne la couleur des positions politiques du journal via l'éditorialiste. La difficulté majeure vient généralement du fait que le commentaire de l'éditorialiste est donné de manière indirecte, sans trace linguistique évidente de l'énonciateur.

COMMENTAIRES

Comme l'auteur le dit lui-même, il faut être prudent quant à la généralisation des remarques faites dans son article. Il souligne judicieusement que les exemples qu'il utilise sont empruntés au journal "Le Monde", et que la nature même de l'éditorial peut rendre ces exemples inadéquats dans des éditoriaux tirés d'autres journaux.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Cet article ouvre quelques pistes de réflexions pédagogiques intéressantes sur la compréhension de l'éditorial et sur sa place en classe de français. La démarche globale qu'il propose pourrait avantageusement être exploitée avant d'amener les élèves à une analyse systématique de l'éditorial.

BÉGUIN, Annette, **Lire-écrire, pratique nouvelle de la lecture au collège,** Paris, Éditions de l'École, 1982, 236 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

À l'instar de Pierre Bourdieu, l'auteure doute que les techniques traditionnelles puissent faire accéder les élèves qui ne sont pas issus de couches socialement favorisées à l'usage d'une langue aisée et nuancée. Elle souligne cependant la responsabilité de l'école en ce domaine et propose la mise en place de techniques nouvelles pour l'apprentissage de la lecture-écriture.

Au moyen de textes littéraires, surtout de récits contemporains, Annette Béguin a mené diverses expériences qui visent à engager les élèves dans des **manipulations variées** plutôt que de perpétuer le système **questions-réponses**. Des suggestions d'activités sont présentées:

- lecture de romans sur un thème donné (voyages dans le temps) avec échanges de volumes et échanges d'idées, élaboration de scénarios sur ce même thème;

- lecture d'une nouvelle: division en séquences chronologiques;

- lecture d'un fait divers important rapporté par différents journaux et évaluation du traitement de l'information;

- découpage d'une nouvelle en bande dessinée;

- transformation d'une nouvelle par le changement de narrateur ou mise sous forme de texte théâtral ou de bande dessinée.

COMMENTAIRES

Cet ouvrage surprend par sa densité car l'auteure a le mérite d'utiliser les travaux de spécialistes reconnus: Propp, Riffaterre, Genette, Todorov, pour suggérer des avenues facilement exploitables en classe.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les pédagogues intéressés à renouveler leurs stratégies didactiques, en particulier pour l'étude du récit (roman, nouvelle, conte, bande dessinée), puiseront dans cet ouvrage des pistes qui s'inscrivent aisément dans la philosophie du programme de français.

BÉLAND, Jean-Pierre, "Niveaux de compréhension", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 95-117.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur aborde la problématique des stratégies d'apprentissage en lecture, celle du questionnement de texte et celle des niveaux de compréhension.

Il présente ensuite quelques taxinomies ou classifications de ces niveaux, établit leurs ressemblances, leurs différences, leurs limites et surtout prévient le sujet-lecteur des dangers de leur utilisation trop orthodoxe, trop scolaire.

Il souligne dans sa conclusion que d'autres stratégies peuvent être utilisées pour amener l'élève à être un meilleur sujet-lecteur, à se questionner au lieu d'être questionné.

COMMENTAIRES

Jean-Pierre Béland fait d'abord une synthèse des recherches effectuées par certains auteurs sur les niveaux de compréhension; des rapprochements intéressants sont établis entre certaines classifications de ces différents niveaux. Il traite ensuite de leur emploi dans l'apprentissage de la lecture, des stratégies utilisées, en particulier le questionnement de texte.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Pour celles et ceux qui veulent en connaître davantage sur le rôle du questionnement de texte, cet article leur sera utile. À partir des réflexions que fait l'auteur sur la lecture, sur l'emploi des différents niveaux de compréhension, il serait intéressant de trouver quelles stratégies pourraient être utilisées pour développer davantage l'habileté à LIRE.

BÉLAND, Jean-Pierre, "Vers une didactique du discours argumentatif", dans **Québec français**, no 49, Québec, mars 1983, pp. 64-68.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'article s'ouvre sur une définition du discours argumentatif. Argumenter, c'est "provoquer ou accroître l'adhésion" des récepteurs à la thèse qu'on leur présente. Cette définition est ensuite précisée pour faire ressortir les caractéristiques essentielles de ce discours par rapport aux discours d'information et par rapport à l'ordre: la subjectivité, la vraisemblance et la cohérence.

Pour Jean-Pierre Béland, l'argumentation peut être de deux types: **explicite ou implicite. L'argumentation explicite** est un raisonnement dont la structure contient les éléments suivants: la thèse adverse ou antérieure, les arguments, la thèse, la réfutation et la contre-réfutation ou contre-argumentation. L'auteur souligne cependant que ces composantes peuvent être présentées dans un ordre variable, et en ce sens, la structure de l'argumentation est mobile, ce qui peut augmenter la difficulté de lecture. Il mentionne aussi que la thèse adverse peut être implicite, et alors, le lecteur doit l'inférer du texte.

Cette structure du discours argumentatif, apparemment simple, peut donc devenir très complexe, surtout si l'on pense que les arguments peuvent être plus ou moins nombreux et hiérarchisés de façon plus ou moins explicite et si l'on tient compte que ces discours peuvent présenter plusieurs thèses et souvent plusieurs formes différentes de raisonnement. La complexité du discours argumentatif s'accroît lorsque l'on aborde des **textes à argumentation indirecte où la place de l'inférence est très importante et où la responsabilité de l'interprétation de l'implicite relève complètement du récepteur.**

L'auteur tente de cerner ce qu'est l'**argumentation indirecte** et prend soin de la situer dans son cadre énonciatif; il propose, à titre d'exemple, l'analyse d'un extrait d'un texte d'argumentation indirecte.

COMMENTAIRES

Ces pages de lecture facile ne présentent pas de théorie élaborée sur le discours argumentatif. Comme son titre l'indique bien, il est tout orienté vers la didactique, et en ce sens, il ne retient des théories que les éléments essentiels pour aborder convenablement la lecture des textes d'argumentation. Une intéressante bibliographie permet au sujet-lecteur de compléter sa réflexion sur le sujet.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

L'article est émaillé, ici et là, de commentaires à caractère pédagogique. L'auteur attire l'attention sur l'importance d'assurer une certaine progression dans le choix des textes à caractère argumentatif, et en ce sens, les éléments de structure qu'il présente peuvent servir de guide. L'exemple d'analyse d'un texte d'argumentation indirecte peut susciter une bonne réflexion sur la recherche de moyens pour aborder ce type de discours, souvent considéré comme un discours difficile pour des élèves de quatrième ou de cinquième secondaire.

BERT-ERBOUL, Alain, "Les inférences: leur rôle dans la compréhension et la mémorisation", dans **L'année psychologique**, fascicule I, P.U.F., Paris, 1979, pp. 657-680.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Cet article décrit la compréhension comme un processus complexe qui permet la mise en relation d'informations contenues dans les énoncés avec les connaissances acquises antérieurement par le sujet et qui sont emmagasinées dans sa mémoire permanente. Mais un énoncé ne se borne pas à son contenu "manifeste"; il peut "signifier", et "dire" plus que ce qui est explicitement formulé. C'est la notion d'inférence qui est alors mise en évidence.

L'auteur passe en revue les diverses recherches effectuées auprès d'adultes et d'enfants sur les inférences: les **inférences logiques** qui relèvent de l'ordre, du raisonnement et qui, à l'aide du lexique, établissent des relations sémantiques aucunement liées au contexte et au locuteur; les **inférences pragmatiques** qui, elles, sont liées au contexte de la situation de communication et au locuteur.

On définit ensuite le rôle des inférences: permettre une mise en relation avec le développement de la mémoire; favoriser plus facilement l'intégration du contexte; interpréter l'information donnée avec cohérence et continuité.

COMMENTAIRES

L'article de Alain Bert-Erboul montre le rôle considérable joué par les inférences dans la compréhension et la rétention de phrases et de textes; il met en évidence leur rôle dans le comportement de la vie quotidienne où pour interpréter un énoncé, un texte, le contexte (ou situation) prend toute son importance. Malgré le compte rendu des résultats de plusieurs recherches, à la suite de cette lecture, on veut en savoir davantage sur la distinction des deux types d'inférences de même que sur leur rôle spécifique. Les nombreux exemples cités ajoutent à la compréhension et à l'intérêt de cet article de réflexion théorique. Il reste au sujet-lecteur à s'alimenter à d'autres sources.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Puisque les inférences jouent un rôle important dans le processus de la lecture-compréhension, il serait nécessaire pour les pédagogues d'associer ce rôle aux niveaux taxinomiques de compréhension et ainsi développer des stratégies didactiques qui rendent les élèves capables de mieux interpréter un texte.

BESSE, Henri, "Enseigner la compétence de communication" dans **Le français dans le monde**, no 153, **Pratiques de la communication**, Paris, Hachette-Larousse, mai-juin 1980, pp. 41-47.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Selon Henri Besse, deux options de base, étroitement liées, se dégagent des pratiques de communication adoptées en langue seconde.

La première option, tournée vers une nouvelle conception de la langue à enseigner, propose le passage d'une linguistique de la langue à une linguistique de la parole et privilégie l'échange verbal dans ses composantes sociales et psychologiques.

Trois concepts ont influencé la didactique des langues: **celui de fonction** (aspect social de la langue); **celui d'acte de langage** (transformation du dire en faire); **celui de compétence communicative** (règles psychologiques, sociales et culturelles des échanges langagiers).

Les méthodes audio-orales, audio-visuelles de même que les pratiques pédagogiques axées sur les documents dits "authentiques" ont cherché à faire acquérir et la compétence linguistique et la compétence communicative.

La seconde option met l'accent sur une pédagogie centrée sur celle ou celui qui apprend et sur ses besoins langagiers regroupés sous trois dimensions distinctes mais connexes:

- **les désirs d'apprentissage de la personne concernée;**
- **les exigences de son environnement (professionnel, social, culturel);**
- **les objectifs d'apprentissage de la langue elle-même.**

L'auteur conclut que ces deux options ont permis à la didactique des langues de sortir de l'ornière du structuralisme et du behaviorisme. Leur avenir réside dans la mise en oeuvre d'aspects méthodologiques et pédagogiques capables d'explorer les catégories sémantiques, les documents "authentiques" de même que dans l'intégration des mots culture et civilisation à cette compétence communicative.

COMMENTAIRES

Cet article critique passe en revue les diverses composantes de la didactique des langues selon l'approche communicative. Il cerne avec acuité le concept de besoins langagiers et fait ressortir sans faux-fuyants les éléments essentiels à une pédagogie centrée sur la personne. Même si les propos tenus en ces pages concernent plus spécifiquement l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, ils peuvent aisément se transposer en langue maternelle.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Développer la compétence de communication, c'est le défi qui est lancé par le programme de français. Les pédagogues trouveront dans ces lignes les moyens d'approfondir les composantes de la compétence communicative. De plus, ils pourront davantage réfléchir sur les besoins langagiers des élèves afin de centrer l'enseignement sur leurs attentes, leurs intérêts et leurs connaissances.

BESSON, Alain, "Fait divers: opium du peuple?" dans **La Presse locale en liberté surveillée ... diagnostic et propositions pour les journaux de province**, Paris, Les Éditions ouvrières, 1977, pp. 129 à 164, (coll. "Comprendre pour agir").

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans cet article, Alain BESSON tente de cerner la notion de "fait divers"; il aborde la façon dont ce discours est traité dans différents types de journaux. Il ravive ici le débat autour de ce type de discours qui a ses défenseurs certes, mais aussi ses détracteurs. L'auteur démontre comment, au-delà de son rôle économique (un des moyens de survie pour certains journaux) et au-delà de son apparent rôle d'information objective, **le fait divers joue très souvent**, et ce, à l'insu même de nombreux sujets-lecteurs, **un important rôle social, idéologique et même politique**. L'analyse, faite à l'aide d'exemples empruntés à différents journaux français, laisse entrevoir les possibles conséquences sociales et psychologiques du foisonnement de faits divers dans les journaux.

COMMENTAIRES

Cet article revêt un certain intérêt à cause des remises en question qu'il fait mais aussi à cause de la rareté des écrits sur ce type de discours. Par ailleurs, il est un peu dépaysant pour des sujets-lecteurs québécois, à cause des exemples empruntés exclusivement aux réalités et aux journaux de la France. À l'occasion, un certain bagage référentiel "français" rendrait certainement la lecture encore plus signifiante et plus convaincante.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

La lecture de cet article permet une bonne réflexion sur les rôles "cachés" du fait divers et permet de mettre en doute la croyance assez répandue qui veut que cette forme de discours soit généralement anodine, objective et écrite dans une langue "neutre". Les exemples font bien ressortir qu'en dépit de sa transparence supposée, le fait divers véhicule toujours des valeurs socio-culturelles. Dès lors, on est ramené au troisième objectif général du programme de français, justement axé sur l'attention à porter aux valeurs contenues dans les discours.

BOURDIEU, Pierre, **Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques**, Paris, Fayard, 1982, 244 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

La première partie de cet ouvrage affirme que la valeur du discours dépend du rapport de forces qui s'établit entre les compétences linguistiques des interlocuteurs, rapport identifié à un marché linguistique où jouerait la loi de l'offre et de la demande. Dans la vie quotidienne, il est rare que la langue fonctionne comme pur instrument de communication entre un émetteur-producteur, muni d'un certain capital linguistique et un récepteur-consommateur qui en retire un certain profil matériel ou symbolique. La langue est aussi un signe extérieur de richesse destiné à être jaugé et un instrument de pouvoir ou signe d'autorité destiné à être cru et obéi.

La deuxième partie reconnaît que le pouvoir n'est pas dans les mots mais réside au dehors, dans la position sociale du locuteur, **parce que la compétence linguistique n'est pas une simple capacité technique mais une capacité de statut.** Ainsi, seule la personne mandatée à "ouvrir la séance", à "présider un jury" a le pouvoir de prononcer les mots qui ouvrent la séance, qui prononcent le verdict; parce qu'elle parle au nom des autres, cette personne devient le porte-parole autorisé, le fondé de pouvoir. **Les cours magistraux, les sermons, les discours politiques, les allocutions d'inauguration constituent des illustrations de cette forme de pouvoir.**

La dernière partie présente la science du discours comme pragmatique sociologique où l'analyse des oeuvres doit s'effectuer en fonction des conditions sociales de leur production, c'est-à-dire des positions occupées par leurs auteurs. Bourdieu reprend par la suite la lecture de Marx et fournit "Quelques remarques critiques à propos de Lire le Capital"; il présente aussi la rhétorique de la scientificité.

COMMENTAIRES

Cet ouvrage difficile mais combien éclairant permet de constater une fois de plus que l'on ne peut séparer la langue, instrument linguistique, de ses conditions sociales de production et d'utilisation. L'observation de la communication quotidienne fournit la preuve que dans la plupart des situations langagières, les statuts sociaux des interlocuteurs prennent parfois plus de poids que leurs propres paroles.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Cette réflexion sur le langage, à saveur sociologique, permet d'approfondir la connaissance des échanges langagiers et de mieux situer les rapports émetteur-récepteur, élément important de la situation de communication. Il serait intéressant en classe de choisir un thème et de demander aux élèves d'imaginer des arguments ou des contre-arguments et ce, selon des émetteurs spécifiques, à l'intention de différents récepteurs.

BOUTHILLIER, Robert et Viviane, "Le conte populaire en classe de français", dans **Le français aujourd'hui**, no 43, **Les contes**, Paris, septembre 1978, pp. 7-19.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans l'introduction, les auteurs affirment que le public-cible visé par le conte oral et ce, dans tous les pays, a toujours été un public d'adultes plutôt qu'un public d'enfants. Cependant, la littérature enfantine et juvénile s'est emparée du genre, non sans le déformer, l'infantiliser. Malgré des conditions difficiles, le conte a réussi à faire ses preuves comme moyen de transmission culturelle et comme moyen d'éducation agréable.

Les auteurs relatent ensuite l'expérience tentée dans une classe du secondaire, à Brest (France). Trois versions d'un conte connu en France et au Québec, l'histoire de Jean de l'Ours, ont été utilisées. La démarche prévoyait quatre étapes:

- **établir les différences entre les trois versions;**
- **retrouver la succession des épisodes de la version la plus complète;**
- **effectuer une reconstitution avec enregistrement au magnétophone;**
- **écrire un conte selon un schéma préalablement tracé.**

Selon Robert et Viviane Bouthillier, l'application la plus intéressante de ce projet s'est située au plan de la créativité et de l'expression de soi sous diverses formes (dramatique, graphique ou rythmique).

COMMENTAIRES

L'article a le mérite de relater, avec moult détails, difficultés comprises, une expérience: ses intentions pédagogiques, son déroulement, son évaluation. On apprécie l'honnêteté de ce compte rendu et les suggestions qu'il fournit pour lancer une initiative du même genre. Cependant, la bibliographie présentée en annexe date un peu.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Comme l'étude du conte est une forme de discours proposée par le programme de français, les pédagogues puiseront aisément dans ce texte des pistes facilement exploitables en classe. D'ailleurs, la démarche adoptée au cours de cette expérience pourrait certes être reprise à l'aide d'un conte québécois.

CALBRIS, Geneviève, "Structure des titres et enseignes", dans **Le français dans le monde**, no 166, Paris, janvier 1982, pp. 26-38, 53-54.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'article de Geneviève Calbris tente de cerner les **différents modes de structuration des titres et des enseignes**, quel que soit par ailleurs leur champ d'utilisation. Ainsi, certains titres sont construits sur la base des allusions culturelles; certains trouvent leur efficacité dans la structuration même de l'énoncé; d'autres cumulent l'allusion culturelle et le jeu sur la structure de l'énoncé.

Le slogan publicitaire, l'enseigne, le titre d'ouvrage ou d'article, le titre de film, de chanson, d'émission de radio ou de télévision, visent à renvoyer le sujet-lecteur (l'auditeur ou le passant) à un fonds culturel, et ce, par un habile jeu de transfert.

L'auteure fait ressortir les allusions culturelles contenues dans les titres et les regroupe d'abord selon la source: **religieuse, proverbiale, linguistique, littéraire, filmique, musicale, historique ou politique.** Elle les traite ensuite en fonction de la technique de renvoi et s'attarde particulièrement à la métaphore, au phénomène du retour au sens propre des expressions figurées, au cumul des sens propre et figuré, au procédé du sens double et à l'homonymie. Geneviève Calbris présente les principaux types de transferts opérés dans les titres: les transferts d'objets, de domaines et de styles.

La seconde partie de l'article porte sur la structuration de l'énoncé et partant, sur les diverses formes de jeux possibles. Dans l'ensemble, ces jeux relèvent du parallélisme (symétrie), du contraste (anti-symétrie), de la permutation ou encore de la création de mots.

La dernière partie souligne la possibilité du cumul de l'allusion et du jeu de structuration de l'énoncé à l'intérieur d'un même titre. Dans ce dernier cas, on retrouve le cliché culturel, ou encore le stéréotype, allié au parallélisme ou au rapprochement phonétique ou à toute autre technique de structuration de l'énoncé. Quelle que soit la structure des titres, on y retrouve toujours le principe de renvoi, plus ou moins implicite. L'art du bon titre, c'est l'art de l'ambiguïté.

COMMENTAIRES

Cet article, quoique très technique, se lit assez facilement. Il y a bien, ici et là, quelques exemples plus difficiles à comprendre à cause du référent français, mais les autres exemples très nombreux, et à couleur plus universelle, font que le texte reste très accessible aux sujets-lecteurs québécois.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Ce texte ne fournit pas de pistes didactiques proprement dites. Cependant, il fournit aux pédagogues de français une bonne source d'information sur le discours publicitaire et surtout sur l'unité discursive qu'est le titre. Dans le développement de l'habileté à lire chez les élèves, on ne saurait accorder trop d'importance à cette unité discursive au pouvoir allusif.

CHARAUDEAU, Patrick, "Éléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours", dans **Connexions**, no 38, **Langage en situation Pratiques sociales et interaction**, Paris, Epi, 1982, pp. 7-30.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Cet article propose une théorie du langage fondée sur la linguistique et sur la sémiotique, susceptible de fournir les bases d'une analyse du discours.

Selon cette problématique sémiolinguistique qui intègre les aspects sociologiques et psychologiques du langage, Patrick Charaudeau définit **l'acte de langage, non comme un acte de communication entre un EMETTEUR et un RÉCEPTEUR, mais comme une MISE EN SCENE réalisée par des sujets liés entre eux par un contrat de parole et qui se joue au point de rencontre de deux processus:**

- **processus d'énonciation**, c'est-à-dire celui d'un DIRE explicite produit dans un circuit interne par des êtres de parole;

- **processus d'interprétation:** celui d'un FAIRE implicite produit dans un circuit externe par des êtres agissants.

Ainsi, l'interrogation "vous fumez" employée par tel locuteur, dans des circonstances particulières de communication (dans un bar, au cours d'une séance de travail, chez le médecin), peut revêtir respectivement les sens suivants: "voulez-vous une cigarette?", "est-ce que la fumée vous dérange?", "votre état de santé est-il causé par l'usage du tabac?" ... dans tous les cas, pourtant, le DIRE explicite "vous fumez?" est le même mais le FAIRE implicite, lui, varie et ce, selon le statut psycho-social des partenaires en présence et les conventions ou habitudes qui régissent les usages des membres d'une communauté culturelle donnée.

Pour réaliser leur projet de paroles, les partenaires de la communication mettent en scène des stratégies de discours qui font partie, aux dires de Charaudeau, d'un rituel socio-langagier et qui empruntent les voies des différents ordres d'organisation ou genres discursifs: l'énonciatif, le narratif, l'argumentatif.

Pour illustrer ses propos, l'auteur présente par la suite l'analyse des particularités d'un texte (la bière OBERNAI) où sont mises en évidence les caractéristiques du rituel socio-langagier publicitaire.

COMMENTAIRES

Cet article, au contenu dense mais éclairant, propose une réflexion théorique sur le langage de nature à intégrer les différentes pratiques d'une analyse du discours. Ne pas considérer l'acte de langage comme un acte de communication remet en question l'intention de communication telle que présentée par la théorie de l'information et fait ressortir le rapport explicite-implicite qui détermine l'enjeu du discours.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Selon la problématique développée dans ces pages, puisque le sens des mots n'est pas fixé une fois pour toutes, on peut prévoir des stratégies didactiques propres à mettre en évidence l'importance du contexte situationnel: le même énoncé, dans des circonstances variées, n'a pas un sens, il contribue à faire-sens; l'élève peut ainsi découvrir l'implicite discursif.

De plus, la démarche proposée pour le repérage des stratégies du texte et des caractéristiques du rituel socio-langagier élargit le champ de l'analyse textuelle, déborde les aspects strictement linguistiques pour y inclure des perspectives psycho-sociales.

CHARAUDEAU, Patrick, "Le discours propagandiste", dans **Le français dans le monde**, Paris, Hachette-Larousse, janvier 1984, pp. 100-103.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Selon Patrick Charaudeau, le discours propagandiste vise d'abord et avant tout à faire agir les destinataires et pour ce, il utilise des stratégies destinées à influencer les personnes qui en sont les cibles ou les témoins.

Dans cette forme de discours à structure narrative, on cherche à faire produire au destinataire un acte (faire voter, faire acheter, faire revendiquer...) dont il sera le bénéficiaire et par diverses stratégies de manipulation sous le signe de la tromperie, on l'incite à agir pour l'obtention de l'objet de sa QUÊTE.

Le discours politique et le discours publicitaire, formes les plus fréquentes du genre propagandiste, utilisent la manipulation sous des stratégies différentes:

- pour le **discours politique**, c'est la dénonciation du Mal, la recherche d'un salut collectif par l'action d'un héros collectif, la mise en scène de l'effet de sérieux et de vérité par l'argumentation rationnelle, la démonstration, l'explication, les faits et les définitions;

- le **discours publicitaire** cherche à révéler le Bien, pousse à l'appropriation d'un objet-auxiliaire qui transforme l'individu en héros singulier, fait miroiter un univers de désirs, de jeux d'où transpire la connivence de plaisir, met en scène l'effet de vérité par des témoignages, des consensus d'opinion, des recherches de singularité.

COMMENTAIRES

L'auteur trace les grandes articulations du genre propagandiste et à l'aide de nombreux exemples, il illustre la portée, l'emprise de ce genre et surtout les stratégies utilisées par ces discours de manipulation.

Cet article, malgré la densité de son contenu, réussit à convaincre de la nécessité de découvrir les moyens mis en place par la publicité et la politique afin de mieux se prémunir contre leur séduction ou leur pouvoir de persuasion.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Le programme de français propose l'étude de formes de discours (message publicitaire, discours à caractère argumentatif...) qui emploient les stratégies de la propagande. L'auteur fournit de nombreuses pistes pour aborder en classe ces discours et ce, dans leur contexte culturel où sont inévitablement mises en évidence les valeurs socio-culturelles.

CHARAUDEAU, Patrick, **"Langage et discours, Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)**, Paris, Hachette Université, 1983, 176 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

La première partie de cet ouvrage traite de la problématique sémiolinguistique de l'étude du langage et prioritairement du signe langagier; on y apprend que c'est le sens implicite qui commande le sens explicite d'où découle la signification de la totalité du discours. L'acte de langage y est ensuite présenté, non comme un acte de communication, mais comme une MISE EN SCENE, une EXPEDITION, une AVENTURE, un ACTE INTER-ENONCIATIF entre quatre protagonistes (deux partenaires qui se dédoublent): un destinataire fabriqué par l'émetteur, sorte de destinataire idéal (TUd), un destinataire réel, sujet interprétant de l'énonciation (TUi); un sujet énonçant (JEé), être de parole, émetteur construit par le destinataire et un sujet agissant ou communiquant (JEc).

Selon cette perspective, analyser un texte, c'est rendre compte des possibles interprétatifs, témoins de pratiques sociales d'un groupe culturel donné, pratiques mises en place par des sujets à la fois individuels et collectifs à l'aide de contrats et de stratégies de parole.

Ces contrats et ces stratégies s'organisent selon divers ordres d'organisation ou appareils langagiers:

- **l'appareil énonciatif:** lieu où se taillent les places des protagonistes de l'acte de langage, où se définit leur statut, où se révèlent leur image et leurs rapports;
- **l'appareil argumentatif:** lieu où se construisent les opérations de pensée de type cognitif, c'est-à-dire les composantes logico-linguistiques;
- **l'appareil narratif:** lieu où se définissent les actions humaines (les "FAIRE") et les qualifications des êtres mis en cause par ces actions (les ÊTRE);
- **l'appareil rhétorique:** lieu où s'organise le faire langagier dont les composantes sont définies en termes d'opérations morphosémantiques.

La deuxième partie du volume analyse des textes qui appartiennent au genre information (titres à scandale), au genre publicitaire (slogans publicitaires), à celui des instructions officielles (circulaire), au genre littéraire (La modification de Michel Butor).

COMMENTAIRES

Ce livre de réflexion apporte un souffle nouveau à l'étude du langage parce qu'il intègre en un tout cohérent et bien articulé des concepts et des stratégies jusque là étudiées isolément.

Les fondements théoriques démontrés avec brio bénéficient en deuxième partie d'analyses détaillées.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les quatre genres discursifs étudiés dans ces pages peuvent fournir des pistes pour l'étude en classe des formes de discours proposées par le programme de français: les faits divers, les messages publicitaires, les textes à caractère incitatif (modes d'emploi, règlements) et les textes littéraires. Chaque pédagogue devra cependant inventer ses propres stratégies didactiques et ce, à l'aide de textes issus de la culture québécoise.

CHAROLLES, Michel, "Les formes directes et indirectes de l'argumentation", dans **Pratiques**, no 28, **Argumenter**, Metz, octobre 1980, pp. 7-43.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Cet article présente **l'argumentation comme toute "interaction humaine" qui vise à modifier ou à renforcer le comportement d'un sujet à l'égard d'une thèse ou d'une conclusion.** L'auteur traite de la conduite argumentative, des diverses composantes de l'acte d'argumenter: **la situation, l'objet, les argumentateurs, la thèse, les arguments.** Il établit ensuite une distinction entre les deux formes de conduite argumentative: dans **la forme directe,** l'argumentateur manifeste explicitement son intention d'influencer autrui alors que dans la **forme indirecte,** il procède par sous-entendus, d'une manière implicite.

Même si certains termes de la langue (à peine, presque, donc, même...) sont prédisposés à orienter le discours vers l'argumentation, c'est l'analyse de la situation qui permet de tirer cette conclusion. Plusieurs exemples tirés de la situation scolaire illustrent la pensée théorique.

COMMENTAIRES

Cet article démythifie la pratique argumentative identifiée par l'usage ancien presque uniquement aux textes organisés selon la rigueur syllogistique dont la dissertation (surtout littéraire) constitue le modèle universel.

Les textes étudiés dans ces pages le sont d'après les recherches contemporaines sur les structures textuelles, les actes de langage, les conditions de réception et d'interprétation.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les propos développés dans cet article réussissent à convaincre le sujet-lecteur de l'importance de la prise en compte de la situation de communication, un des volets du programme de français; cette réflexion permet d'aborder en classe le discours à caractère argumentatif sous un nouvel éclairage, de constater sa quasi-omniprésence dans les discours de la vie quotidienne.

CHAROLLES, Michel, "L'ordre de la signification", dans **Pratiques**, numéro spécial, **Pour un nouvel enseignement du français**, Metz, Colloque de Cerisy, 1980, pp. 49-64.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Après avoir présenté en survol les diverses théories linguistiques, l'auteur convie ses lecteurs à prendre conscience de l'importance d'analyser un énoncé dans le cadre d'une situation de communication, ou si l'on préfère, dans son contexte global. À l'aide d'exemples, il fait ressortir la différence entre le **SENS** d'un énoncé (phrase hors contexte) dont l'analyse repose sur la linguistique et les **SIGNIFICATIONS** de cette phrase en situation. (**SIGNIFICATION(s) = interprétation(s)** du sens). Cette distinction est fondamentale quand on parle de compréhension d'un texte. En effet, le simple décodage ne suffit pas pour comprendre, c'est-à-dire pour induire la signification ou les significations.

COMMENTAIRES

L'article a les inconvénients d'un survol: c'est insuffisant pour des lecteurs qui n'auraient pas d'assises théoriques solides. Cependant, la clarté des exemples vient contrer en partie cette carence, et en ce sens, ce texte peut constituer un excellent déclencheur: il donne au sujet-lecteur le goût d'aller plus loin. Il faut ajouter que l'article est écrit d'un point de vue de linguiste: il est limité à l'étude de la phrase et n'aborde donc pas l'étude du discours.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Le grand avantage de ce texte réside dans le fait qu'il pourrait servir à provoquer une réflexion et un questionnement sur les pratiques pédagogiques axées sur le décodage plutôt que sur la compréhension globale via la reconstruction du sens.

CHARPENTREAU, Jacques, **Le mystère en fleur, les enfants et l'apprentissage de la poésie**, Paris, Les Editions ouvrières, 1979, 351 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Jacques Charpentreau constate que la poésie connaît un extraordinaire renouveau, soit directement, soit par le biais de la chanson. Pour lui, l'école s'est trop longtemps limitée à des genres figés. Il dégage par la suite des voies pour que l'institution scolaire puisse faire découvrir la poésie, la vraie, celle qui prend au coeur et aux sens, celle qui ouvre sur le mystère. Il propose donc un itinéraire illustré d'exemples prélevés dans des cahiers d'élèves et il suggère des activités:

jeux: constitution de bestiaires de fantaisie, dialogues d'objets familiers, construction de proverbes vrais ou faux;

outils poétiques: identification d'expressions imagées de la langue parlée, de rimes;

jeux de calligraphie: calligrammes, collages de dessins, de photographies.

Selon l'auteur, ces diverses activités permettront aux jeunes de laisser parler leur inspiration.

COMMENTAIRES

Jacques Charpentreau invite les pédagogues à un voyage en poésie. L'ouvrage n'est nullement une dissertation sur les mérites de la poésie mais une invitation pressante à ne pas priver les jeunes des joies et des réalisations de la poésie.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Le mérite de l'auteur, c'est de montrer qu'à l'école, les élèves peuvent, non seulement **lire** (admirer, aimer) la poésie, mais aussi en **écrire**. Cette démarche correspond donc au programme de français puisque la poésie est inscrite à toutes les années du cours secondaire. Ce livre est de nature à aider les pédagogues à donner aux jeunes le goût de l'étude de la poésie.

CIRCUREL, Francine, "Lecture de la Nouvelle", dans **Le français dans le monde,** no 176, Paris, Hachette-Larousse, avril 1983, pp. 62-69.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteure rappelle brièvement les possibles motivations des jeunes à lire des textes littéraires et suggère d'aborder ce type de texte par le biais de la nouvelle dont la longueur ne risque pas de démobiliser des lecteurs plus ou moins habiles. L'article est constitué de deux grands axes: une réflexion didactique sur la lecture de la nouvelle et une proposition concrète de démarche de lecture d'une nouvelle littéraire en classe.

Après avoir défini la nouvelle littéraire, Francine Circurel traite de sa première caractéristique, la focalisation: **focalisation temporelle** (quelques heures ou quelques jours), **focalisation géographique** (un seul lieu) et **focalisation autour des personnages** (un ou deux personnages principaux). De cette caractéristique essentielle propre à la nouvelle, l'auteure dégage trois réflexions pédagogiques importantes: 1) les repérages d'indices pour la construction du sens sont relativement faciles à cause de la brièveté du texte; 2) la focalisation permet de construire le sens à partir d'un axe narratif unique; 3) un bon choix de nouvelles à suspense permet de donner aux jeunes l'envie de lire jusqu'au bout, et avec plaisir.

L'auteure donne ensuite les grandes lignes d'une démarche de lecture et propose, comme voie d'entrée au texte, une certaine insistance sur la lecture du début et de la fin de la nouvelle. Elle suggère d'accorder une grande importance au premier paragraphe, car c'est là qu'un lecteur peut trouver des informations relatives à la situation: lieu et déroulement de l'histoire, identité des personnages et statut du narrateur. Quant à la clôture de la nouvelle, elle devrait combler l'attente du sujet-lecteur et être caractérisée par la rapidité et la rigueur.

Comme la nouvelle littéraire comprend **une situation initiale, une problématique et un dénouement,** l'auteure rappelle les différents types de fin de nouvelle: la résolution de la problématique, un éclairage rétrospectif de l'ensemble du récit, l'absence de solution à la problématique. La dernière partie de l'article illustre, à l'aide d'une nouvelle de Guy de Maupassant, les grandes étapes d'une démarche de lecture en classe.

COMMENTAIRES

Bien que l'article présente surtout les conditions de réception du texte littéraire en langue étrangère, les réflexions qui y sont proposées sont tout aussi valables pour la lecture du texte littéraire en langue maternelle. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de faire resurgir le plaisir de lire, de proposer des démarches accessibles et des textes motivants. Une courte mais intéressante bibliographie complète cet article.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Toute la réflexion de cet article est essentiellement didactique et peut avoir des incidences directes sur l'acte pédagogique quotidien. La démarche de lecture proposée est facilement applicable en classe, avec toutes les catégories d'élèves. De plus, l'illustration faite à partir d'une nouvelle de Maupassant peut être directement transférable.

COHEN, Isdey et MAUFFREY, Yannick, **Vers une nouvelle pédagogie de la lecture**, Paris, Godin-Bourrelier, 1983, 223 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'ouvrage s'ouvre sur des exercices de lecture qui visent à cerner l'acte de lire et à faire prendre conscience, empiriquement, de la façon dont on lit. Cette première partie repose sur une approche intuitive de l'acte de lire. Les auteurs amènent d'abord les sujets-lecteurs à la destruction des habitudes de lecture, puis leur font découvrir que la construction du sens se fonde sur l'anticipation et sur une prise d'indices qui favorise et contrôle cette anticipation.

La deuxième partie fait le point sur certains aspects de la recherche actuelle en lecture: redéfinition de l'acte de lire comme activité de construction du sens et comme activité obligatoirement inscrite dans une situation de communication, principes qui doivent commander les démarches pédagogiques qui en découlent.

À cette synthèse sont ajoutées des propositions pédagogiques empruntées à trois spécialistes: Éveline Charmeux (**La lecture à l'école**, 1975), Jean Foucambert (**La manière d'être lecteur**, 1976) et Jean Hébrard (**Du parler au lire**, 1977). Ce volet est complété par la problématique soulevée par une nouvelle pédagogie de la lecture.

La troisième partie du volume propose des stratégies d'apprentissage (activités de lecture) susceptibles de résoudre certains problèmes pratiques, non cependant sans avoir d'abord fait ressortir les composantes et les conditions d'un apprentissage plus efficace de la lecture: motivation sans cesse renouvelée, approches variées, interaction constante entre la lecture et l'écriture, intervention magistrale positive.

COMMENTAIRES

Ce volume est de lecture facile et agréable. Les réflexions proposées sont toujours orientées vers des propositions pédagogiques et des exemples d'activités possibles. C'est un ouvrage qui intéressera grandement les pédagogues de français de tous les ordres d'enseignement.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Ce livre reprend à sa façon certains des postulats qui sous-tendent le programme de français, en particulier les pratiques de compréhension. Chaque pédagogue trouvera, surtout dans la dernière partie, une série d'activités de lecture susceptibles d'alimenter sa réflexion personnelle et de mettre en marche sa propre imagination créatrice en ce qui a trait aux stratégies d'apprentissage. Les documents en annexe lui fourniront aussi des exemples concrets d'ateliers de lecture et des pistes de réflexion quant aux rapports possibles entre la lecture et l'ordinateur.

CORTÈS, Jacques, "La grande traque des valeurs textuelles, quelques principes liminaires pour comprendre la grammaire de texte", dans **Le français dans le monde,** no 192, Paris, Hachette-Larousse, avril 1985, pp. 28-34.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur de cet article tente de clarifier quelques données d'une discipline encore peu connue: **la grammaire de texte.** Il dégage d'abord un principe essentiel à cette discipline: pour interpréter adéquatement un acte de discours, il faut le replacer dans un **ensemble signifiant global: le texte.** A l'aide de plusieurs exemples, Jacques Cortès montre qu'il faut effectivement dépasser la phrase pour comprendre l'intention de communication du sujet-lecteur et pour construire le sens d'un texte. Pour rendre une lecture signifiante, il faut mettre en relation une dispersion d'indices et replacer chaque détail dans l'ensemble du texte. La grammaire de texte, en ce sens, peut se définir comme une dynamique de l'investigation textuelle où les faits de langue sont reliés aux réseaux notionnels ou formels auxquels ils sont rattachés et où sont prises en cause les conditions diverses dans lesquelles ces faits de langue sont émis.

Le texte est ensuite présenté comme un signe global ou un "macro-signe", doté lui aussi d'un signifié, d'un signifiant et d'un référent. Dans cette optique, un texte ne se définit jamais par sa longueur: une simple interjection aussi bien que l'ensemble des oeuvres d'un auteur peuvent être considérés comme tel. C'est l'ouverture au domaine de la pragmatique, c'est-à-dire de la parole en action, où une séquence linguistique constitue une énonciation dans le cadre d'un acte de communication interpersonnelle.

Le principe constituant de la textualité demeure la cohérence, pivot de l'investigation textuelle. L'article s'achève sur une proposition de procédures d'investigation qui comprendrait **trois étapes ou trois niveaux d'analyse interdépendants:** 1) **l'investigation thématique ou niveau référentiel** (de quoi l'on parle, dans l'acte de langage); 2) **l'investigation sémantique ou niveau prédicatif** (ce que l'on en dit); 3) **l'investigation pragmatique ou illocutionnaire** (à qui l'on s'adresse et avec quelle intention spécifique). C'est à travers l'interrelation de ces trois niveaux du texte que se construit sa cohérence.

COMMENTAIRES

Autant les exemples utilisés dans la première partie du texte en facilitent la lecture, autant leur absence dans l'exposé des triples procédures d'investigation des textes en rend la lecture plus difficile. Pour bien saisir toute la portée de ce texte théorique, il serait souhaitable de lire "Des principes au plaisir du texte, effets sémantiques et pragmatiques dans trois poèmes de Francis Ponge", paru dans le même numéro de la revue **Le français dans le monde.** Dans cet article, l'auteur illustre concrètement les notions théoriques exposées ici.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Comme pour tout texte théorique, il est difficile de parler d'exploitation didactique directe et immédiate. On peut cependant dire que cet article constitue une excellente source de réflexion et d'apprentissage de la notion de texte et des voies possibles d'entrée au texte. Il ouvre des avenues nouvelles à explorer qui permettent d'ores et déjà de questionner certaines approches actuelles des textes.

COSTE, Daniel, "Lecture et compétence de communication", dans **Le français dans le monde**, no 141, Paris, Hachette-Larousse, novembre-décembre 1978, pp. 25-34.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Daniel Coste analyse les problèmes de l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère à l'aide de l'instrument descriptif proposé par les socio-linguistes, le concept de "compétence de communication". Il rappelle certains glissements auxquels a donné lieu l'utilisation de cette notion en didactique des langues et fait état des composantes possibles d'une compétence de communication, chacune des composantes toujours constituée de deux volets: le savoir et le savoir-faire.

Il y aurait donc cinq grandes composantes possibles: 1) **de maîtrise linguistique** (savoirs et savoir-faire reliés au système de la langue); 2) **de maîtrise textuelle** (organisation des discours et des messages); 3) **de maîtrise référentielle** (expérience et connaissances); 4) **de maîtrise relationnelle** (rôles et intentions de communication); 5) **de maîtrise situationnelle** (autres facteurs qui influencent la communication). Ces éléments descriptifs ont donné lieu à des discussions quant à l'ordre de développement de la maîtrise de ces composantes: faut-il aller de la première à la dernière, c'est-à-dire du signe au sens, ou de la dernière à la première, du sens au signe? Il semble bien qu'une hypothèse ne saurait exclure l'autre. L'auteur souligne par ailleurs que l'essentiel consiste à ne pas perdre de vue que la lecture fait appel à un éventail de composantes qui sont loin de relever exclusivement de la maîtrise linguistique. Ces composantes sont toujours présentes et nécessaires à une bonne lecture, mais leur importance est variable. Il se crée un rapport de force entre elles de telle sorte que, à tour de rôle, selon les situations de communication, chacune peut prendre le pas sur l'autre, mais aucune ne peut se passer des autres. C'est ainsi, par exemple, que la composante relationnelle sera déterminante dans la correspondance diplomatique ou dans le courrier amoureux.

La seconde partie présente l'image habituelle de ce qu'on appelle un "bon sujet-lecteur" et en fait ressortir les deux composantes dominantes: linguistique et textuelle. A tout le moins, les autres composantes ne sont pas explicites, et les risques sont grands alors d'arriver à privilégier un certain type de lecteurs, un certain type de textes et un certain type de fonctions de la lecture. La dernière partie met en évidence toute la problématique de l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère.

COMMENTAIRES

Bien que l'article présente avant tout la problématique de l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère, les remarques et les mises en garde sont tout aussi pertinentes pour l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue maternelle. L'article date un peu mais son contenu, dans l'ensemble, demeure encore aujourd'hui très pertinent.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Le contenu de cet article, avant tout théorique, invite à la réflexion. Il soulève de nombreuses et importantes questions quant au développement des compétences nécessaires pour devenir meilleur sujet-lecteur. Toutes les réponses à ces questions ne sont pas encore trouvées, mais le seul fait de les poser oblige à faire un retour sur ses propres pratiques pédagogiques.

DUHAMEL, Brigitte, "En consultant le règlement", dans **Pratiques**, no 30, **Pouvoir des discours**, Metz, juin 1981, pp. 27-47.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Brigitte Duhamel invite le sujet-lecteur à prendre en considération, en vue de la compréhension d'un discours, **ses conditions de production et de réception.** Elle a choisi pour le démontrer d'étudier des RÈGLEMENTS de collège (en France, une école secondaire de premier cycle). L'avantage de ce choix résiderait, selon elle, dans le fait que les élèves travailleront sur les **représentations qu'ils ont et qu'on peut avoir de l'école.**

Par l'analyse de quelques règlements, elle précise le cadre énonciatif, c'est-à-dire qui les a écrits, à qui ils s'adressent, quelle est la situation de communication. Des exemples ponctuent ces réflexions et cette analyse.

Elle introduit ce qu'elle appelle les manoeuvres des règlements où elle examine ce qui est réglementé et à travers ces règlements, la place des valeurs, le jeu des valeurs.

La dernière partie du texte resitue ces apprentissages dans le contexte de la classe; l'auteure demande aux pédagogues de bien définir leurs objectifs lorsqu'ils proposent ce type de texte en classe à cause du caractère explosif de la matière.

COMMENTAIRES

Les différentes réflexions et propositions de l'auteure sur l'utilisation des règlements en classe trouveront sûrement une résonnance particulière chez de nombreux pédagogues. Tous les exemples qui traitent de l'importance de la situation de communication apportent un éclairage intéressant et une piste de réflexion très pertinente.

Cependant, Brigitte Duhamel fait allusion dans cet article à d'autres auteurs qu'il faudrait consulter pour s'assurer d'une meilleure compréhension. Elle cite entre autres Oswald Ducrot et son ouvrage **Les mots du discours** et Catherine Kerbrat-Orecchioni pour **L'énonciation de la subjectivité dans le langage.**

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Pour les pédagogues qui veulent approfondir une des bases du programme de français, en particulier la situation de communication dans un discours, ce texte sera d'une grande utilité. Il fera également mieux comprendre l'importance que le programme accorde aux textes incitatifs et permettra ainsi d'améliorer les pratiques de lecture.

DUMORTIER, J.-L. et PLAZANET Fr., **Pour lire le récit L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture,** Bruxelles, Éditions A. de Boeck, 1980, Paris-Gembloux, et Éditions L. Duculot, 1980, 185 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Les auteurs établissent d'abord un lien entre le récit et la personnalité de l'adolescent; ils proposent des méthodes de lecture et se demandent en quoi celles-ci, en particulier l'approche structuraliste, peuvent contribuer à l'amélioration de la lecture.

Au moyen de schémas fonctionnels, ils expliquent l'**HISTOIRE** et présentent la **NARRATION sous différents aspects: temps narratif, mode de narration, voix narrative.**

Dumortier et Plazanet suggèrent des stratégies pour initier les élèves à l'analyse structurale des récits et ce, à partir de la lecture d'un conte populaire. Dans leur conclusion, ils abordent la lecture-écriture et les avantages qui s'y rattachent.

COMMENTAIRES

Il s'agit d'un ouvrage qui respecte bien son titre **Pour lire le récit.** En effet, les auteurs proposent des avenues intéressantes pour faciliter la lecture du récit et soulignent qu'un travail sur le texte exclusivement de type structuraliste est à éviter. Pour eux, ces schémas facilitent l'accès au texte, à sa construction. D'ailleurs, les exemples fournis sont pertinents et convaincants. Le chapitre consacré aux liens entre le récit et la personnalité de l'adolescent questionne avec à-propos la place de ce discours dans la classe de français.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

La distinction faite par les auteurs entre l'HISTOIRE et la NARRATION aidera sûrement les pédagogues à élaborer des stratégies qui répondent davantage à la lecture de ce type de texte. Comme le programme de français propose des formes de récits pour toutes les années du cours secondaire, cet ouvrage pourrait être utilisé comme un outil de perfectionnement, comme une source de référence importante.

EDELHOFF, Christoph et Helner van Bomel, "Objectifs de l'enseignement des langues et pratique relevant de la compétence de communication", dans **Le français dans le monde,** no 153, Paris, Hachette-Larousse, mai-juin, 1980, pp. 48-52.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Les auteurs présentent les deux interprétations de l'approche communicative qui prévalent en didactique des langues vivantes.

La première conception, axée sur l'aspect formel de l'approche, **privilégie la progression grammaticale avec correction, accorde priorité à la parole, permet le développement d'habiletés langagières selon un mode rigide, dispense l'enseignement selon l'"habitualisation" plutôt que d'après la "cognition".**

Cette vision fait l'objet de critiques justifiées relevées par les auteurs. Pour eux, l'élaboration d'une compétence grammaticale ne constitue pas une fin en elle-même et l'enseignement de toute langue vivante doit se greffer à la vie réelle; de plus, le développement de la compétence communicative inclut autant la compréhension que l'expression et toutes les habiletés langagières nécessaires à l'acquisition d'une langue se développent sur un pied d'égalité.

La seconde approche communicative se propose de dépasser l'aspect formel de la langue et met en fonction deux éléments fondamentaux: les sujets et les contenus thématiques.

Dans un programme d'enseignement des langues vivantes, les critères pédagogiques se fixent en fonction de l'élève, membre d'un groupe social, de son statut présent et futur; dans cette perspective, la situation de communication revêt alors son importance pour le développement de la compétence de type communicatif. Quant au choix du contenu thématique des textes, il ne doit pas se faire uniquement selon des critères linguistiques mais intégrer des critères pédagogiques et sociaux; de cette façon, les textes sélectionnés se trouvent en étroite relation avec les champs d'expérience de l'élève et de tout ce qui fait partie de son apprentissage social. De toutes ces considérations, il ressort que toutes les activités prévues en salle de classe doivent viser la finalité communicative de l'élève.

COMMENTAIRES

Les auteurs font la démonstration que seule l'approche communicative centrée sur l'élève, sur ses pôles d'intérêt, ses connaissances, ses expériences, peut réussir. Il ne suffit pas de greffer quelques notions d'actes de langage à l'enseignement formel traditionnel pour prétendre s'inscrire dans la "nouvelle approche". Il importe de procéder à un changement des mentalités pour redonner à l'élève la place qui lui revient. Même si cet article se réfère à un projet d'enseignement des langues vivantes en République fédérale allemande, son contenu peut intéresser tous les pédagogues préoccupés par l'approche communicative.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Le programme de français axé sur la situation de communication retrouve ici un allié et ce, grâce à l'énumération des divers facteurs (référence aux personnes concernées, rapports sociaux, affectifs, relationnels, intention de communication, intégration des actes de langage, cadre externe, objet de la communication, type de discours) qui la constituent. De plus, le lien étroit établi entre la COMPRÉHENSION et l'EXPRESSION met en évidence ces deux habiletés langagières mises de l'avant par le programme.

FORTIER, Gilles, "La méthode du questionnement réciproque", dans **Québec français**, no 152, Québec, décembre 1983, pp. 57-60.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur, après avoir fait ressortir l'importance d'amener les élèves à développer des habitudes de questionnement face à leurs propres lectures, propose une méthode pour y arriver. **La méthode du questionnement réciproque,** valable avec tous les groupes d'âges du système scolaire, a été expérimentée en ce sens avec succès. Cette méthode vise un triple objectif: **améliorer la compréhension en lecture, développer chez les élèves l'habileté à questionner les textes et habituer les élèves à se donner des intentions de lecture.**

Gilles Fortier fait ensuite une description de la méthode et de ses trois grandes étapes.

Il s'agit, dans un premier temps, de la préparation du matériel. C'est une étape cruciale qui consiste à choisir le texte et à le découper en fragments significatifs, aptes à soutenir l'intérêt des lecteurs et à déclencher leur pouvoir d'anticipation. L'explication de cette première étape est illustrée par le découpage d'un texte. La deuxième étape permet d'expliquer aux élèves les objectifs poursuivis et les modalités de fonctionnement. On peut ensuite passer au déroulement de l'activité en classe.

Pour que cette méthode atteigne les objectifs visés, le pédagogue doit veiller à ce que la technique de questionnement porte sur les différents niveaux de compréhension: factuel, inférentiel et évaluatif. Dans sa conclusion, l'auteur montre les limites de cette méthode, en fait ressortir les avantages sur le plan de la pédagogie de la lecture et sur le plan de l'évaluation.

COMMENTAIRES

Cet article ne présente pas les fondements théoriques de la méthode qui y est exposée: il est avant tout à couleur pédagogique. Cependant, la bibliographie, bien qu'elle propose des ouvrages qui datent un peu, permet de savoir où aller puiser pour trouver l'origine, les justifications de cette méthode et pour pousser plus loin la réflexion sur la lecture.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

L'article de Gilles Fortier ramène directement le sujet-lecteur au phénomène de l'objectivation qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage du programme de français. Il fournit donc aux pédagogues un outil stratégique d'utilisation relativement facile. De plus, comme le souligne l'auteur, la méthode du questionnement réciproque peut jouer un rôle important au cours de l'évaluation formative.

FOSSION, André et J.-P. Laurent, **Pour comprendre les lectures nouvelles, Linguistique et pratiques textuelles,** Gembloux, Editions A. de Boeck et Duculot, 1981, 128 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Les auteurs établissent d'abord une distinction entre la linguistique de la langue et celle de la parole. Puis, ils présentent diverses méthodes d'analyse structurale: **la morphologie du conte de Propp, les modèles narratifs de Greimas, les possibles narratifs de Bremond.**

Quelques méthodes d'analyse qui se fondent sur les théories de l'énonciation dont Emile Benveniste est le principal représentant, sont présentées. Ces méthodes permettent, selon eux, de jeter un regard neuf sur le texte; diverses grilles illustrent ces nouvelles approches.

La troisième partie privilégie les rapports texte-société. En conclusion, Fossion et Laurent rappellent le **concept de lecture-écriture par lequel on tente de rapprocher l'écriture de la lecture plurielle.**

COMMENTAIRES

Cet ouvrage didactique, malgré un survol rapide de diverses méthodes d'analyse, demeure un instrument utile par les nombreux exemples relevés, les grilles détaillées et les exercices pratiques suggérés. Une intéressante bibliographie accompagne chaque partie et permet au pédagogue de compléter sa formation.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Ce livre peut être utile à tous les ordres d'enseignement du français parce qu'il permet d'envisager les textes sous des angles nouveaux. Les grilles d'analyse suggérées pour les contes, les articles de journaux, les discours politiques, favorisent la création de stratégies plus stimulantes et ainsi rendent la lecture plus intéressante. D'ailleurs, le concept de lecture-écriture introduit dans ce livre se rapproche de la conception qui se dégage du programme de français.

GAGNON, Jean-Claude, "La lecture du texte littéraire comme document authentique et la culture langagière", dans **Didactique de la lecture au secondaire,** Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 201-216.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Jean-Claude Gagnon situe, dans son introduction, la place qu'a occupée et qu'occupe actuellement la littérature dans l'enseignement du français au Québec. Pour cerner l'apprentissage de la lecture des textes littéraires, il faut tenir compte de différents éléments. L'auteur distingue deux réseaux de communication: **littéraire et didactique.**

Le texte littéraire est déterminé par les **conditions sociales et culturelles de la réception;** il est vu comme **document authentique** parce qu'il provoque de lui-même une attitude de réception qui favorise l'authenticité. Pour former un sujet-lecteur de textes littéraires ou pour intervenir dans sa formation, il faut identifier dans la situation didactique un certain nombre d'éléments qui relèvent à la fois de **la situation de réception et du texte à lire.**

L'autre volet abordé, **celui de la communication didactique, permet de situer la place de chaque composante: l'auteur, l'oeuvre, le sujet-lecteur, le pédagogue et l'apprenant** (ce dernier joue un double rôle: récepteur du texte littéraire et interlocuteur dans la situation d'apprentissage en classe). Pour cette raison, l'approche de Charaudeau qui consiste à prendre en considération la double dimension du phénomène langagier constitue une voie intéressante en didactique des langues.

Dans sa conclusion, l'auteur souhaite que les recherches se poursuivent dans le domaine de la réception du texte littéraire et qu'elles se fassent par la confrontation des résultats de différentes méthodes.

COMMENTAIRES

Ce texte aborde un sujet intéressant pour les pédagogues de français et permet un questionnement sur la place de l'enseignement du texte littéraire en classe. La problématique des deux réseaux de communication: **littérature et apprentissage** constitue une voie à explorer.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Comme le texte littéraire, dans ses formes les plus connues (récit, conte, nouvelle, roman, théâtre), est à l'étude du programme de français de la 1re à la 5e secondaire, il est important pour les pédagogues de bien saisir ce concept. L'article de Jean-Claude Gagnon peut être considéré comme une nouvelle problématique pour l'enseignement du texte littéraire; à partir de ce texte, il serait possible de dégager des pistes didactiques et de développer des stratégies pour la classe de français.

GAGNON, Jean-Claude, **"Lire une bande dessinée,** Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1983, 217 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur présente dans son livre les résultats d'une recherche expérimentale faite à partir de la lecture d'une séquence narrative, la bande dessinée "Mutt et Jeff".

Après avoir donné l'objectif et la méthodologie de sa recherche, Jean-Claude Gagnon consacre le deuxième chapitre aux analyses détaillées des réponses fournies par les élèves à un questionnaire. Par la suite, une analyse de chaque image de la bande dessinée est effectuée et ce, sous le double aspect du graphique et de l'iconique.

Les observations faites à partir des synthèses lui permettent de proposer une "première" typologie des démarches de lecture, en fonction de groupes de lecteurs et de types de lecture.

En guise de conclusion, l'auteur resitue sa problématique dans le contexte plus général des différents courants de recherche en lecture, en particulier celui de la sémiotique littéraire.

COMMENTAIRES

Il s'agit d'un des rares ouvrages écrits par un québécois sur la lecture de la bande dessinée. La démarche proposée est rigoureuse et intéressante; cependant, ce texte sera mieux reçu si certaines lectures sont faites sur le discours narratif, en particulier les écrits de Roland Barthes.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Comme les élèves lisent beaucoup de bandes dessinées, les pédagogues doivent être bien outillés pour proposer des activités stimulantes. Ce livre peut être exploité en ce sens car il permet de jeter un regard neuf sur ce discours à caractère narratif; par conséquent, le goût de la lecture du RÉCIT pourra être mieux développé.

GAUDREAU, Claudette, **Comment lire les temps verbaux dans les textes**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1982, 133 pages, (coll. "L'enseignement du français au secondaire").

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteure présente le concept de **lecture-compréhension** dans une perspective de **réception**; la lecture y est alors présentée sous trois angles:

- **comme processus d'interaction**, c'est-à-dire comme **va-et-vient**, comme **circulation d'information** entre le sujet-lecteur, le texte et l'auteur;
- **comme processus d'interprétation:** le sujet-lecteur est lui-même producteur de signification;
- **comme saisie d'actes de langage:** le sujet-lecteur reçoit le texte comme **unité de contenu** et comme **unité de fonction**, c'est-à-dire comme "macro-acte de langage".

Pour concrétiser ce point de vue sur la lecture, l'auteure présente la voie empruntée par Harald Weinrich pour mieux appréhender les textes, celle des formes verbales. Cette théorie s'articule en trois points:

- **l'attitude de locution** ou la division des temps en deux groupes: les **temps narratifs** qui appellent à la **détente** et les **temps commentatifs** qui commandent la **tension;**

- **la perspective de locution** ou le rapport entre temps du texte et temps de l'action (la rétrospective - le degré zéro - la prospective);

- **la mise en relief** ou division des temps narratifs en **premier plan** (faits importants) et en **arrière-plan** (éléments secondaires).

Ces trois dimensions sont ensuite illustrées par l'analyse détaillée d'un récit de Roch Carrier **Le secret perdu dans l'eau;** ce travail d'analyse est suivi de stratégies didactiques à utiliser en classe.

Dans sa conclusion, Claudette Gaudreau souhaite que cette recherche puisse aider les pédagogues de français à développer chez leurs élèves leur compétence de sujets-lecteurs.

COMMENTAIRES

L'auteure présente de façon claire et concrète la théorie de Weinrich sur les temps verbaux. Les nombreux exemples utilisés facilitent la lecture et permettent l'intégration des différents aspects soulignés. L'application à un récit québécois, la présentation de stratégies didactiques assurent une meilleure compréhension de cette théorie et font de ce texte un ouvrage appréciable.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

L'étude des temps verbaux dans les textes peut servir à renouveler la didactique de la lecture. Tous les types de textes proposés par le programme de français bénéficieront de cette approche qui permet de suggérer aux élèves des activités de lecture plus intéressantes et plus stimulantes. La répartition des temps verbaux en premier plan et arrière-plan (mise en relief) permet de distinguer plus facilement dans un récit **l'histoire de la description;** le résumé de ce type de texte sera beaucoup plus facile à réaliser par les élèves.

GIRARD, Francine, "La persuasion", dans **Apprendre à communiquer en public**, Mont Saint-Hilaire, Éditions La Lignée, 1982, pp. 105-156.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Au chapitre six de son ouvrage, Francine Girard aborde la **persuasion.** Elle la définit, fixe l'objectif à atteindre et souligne la place importante que ce type de discours occupe dans notre vie quotidienne. Pour elle, **la persuasion se situe au niveau des besoins: besoins fondamentaux** (sécurité, amour, etc...), **besoins secondaires** (plaisir, compensation, etc...).

L'auteure propose trois catégories d'instruments pour analyser la persuasion: **le rationnel** (raisonnement déductif ou inductif), **le non-rationnel** (emploi des valeurs, des croyances, des émotions, des passions), **l'établissement de la crédibilité de l'orateur** (image qu'il projette).

Elle termine son chapitre par la présentation d'un plan-type pour persuader; selon elle, l'organisation du discours persuasif suit **l'ordre classique: introduction, développement, conclusion;** l'originalité du discours provient du contenu de chaque partie, en particulier du développement.

COMMENTAIRES

Ce chapitre a l'avantage d'être très clair et bien structuré. Sa compréhension est facilitée par les nombreux exemples fournis. Comme il n'existe que très peu de texte sur l'argumentation, celui-ci est à lire absolument.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Ce texte servira à enrichir les connaissances des pédagogues de français sur le discours à caractère argumentatif. Plusieurs des techniques proposées peuvent être utilisées pour élaborer des stratégies intéressantes, stimulantes, de nature à améliorer chez les élèves la compréhension de ce type de discours et ainsi, développer davantage leur esprit critique.

GOLDENSTEIN, J.-P., **Pour lire le roman**, Bruxelles, Éditions A. de Boeck, 1980, et Paris-Gembloux, Éditions L. Duculot, 1980, 128 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

En avant-propos, l'auteur souhaite qu'une attitude active soit développée face à son texte; il vise **une initiation à la lecture méthodique de la fiction narrative** dont il précise le rôle et la place, en particulier dans le nouveau roman.

Le roman moderne a fait subir au personnage et à l'histoire des transformations majeures; pour cette raison, certains parlent même de l'AVENTURE de la lecture. Goldenstein présente la conception plus traditionnelle du personnage et celle proposée par différents auteurs, plus spécialement le modèle actanciel de Greimas.

D'autres aspects et procédés sont aussi développés et analysés: **intrigue romanesque, ordre narratif, espace, point de vue et techniques narratives.**

Un dernier chapitre est consacré aux temps dans le roman et une allusion à la théorie des TEMPS VERBAUX de Harald Weinrich est faite à la fin du livre.

COMMENTAIRES

Le premier chapitre qui traite du nouveau roman risque de dérouter quelque peu les lectrices et les lecteurs mais les suivants présentent des aspects théoriques importants, appuyés par des exemples nombreux et pertinents.

Pour mieux approfondir cet ouvrage, il serait souhaitable de lire certains des textes suggérés sous la rubrique ORIENTATIONS BIBLIOGRAPHIQUES; il est d'ailleurs intéressant de constater que les titres proposés sont divisés en deux parties; **Pour une initiation** et **Pour en savoir plus.**

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Pour mieux comprendre les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances sur le discours narratif et descriptif suggérées par le programme de français, il serait fort utile aux pédagogues de français de prendre connaissance des propositions théoriques avancées dans ce livre.

GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle, **Analyse socio-linguistique de la communication et didactique**, Paris, Hatier-Crédif, 1982, 128 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

En première partie, l'auteure aborde la communication dans sa problématique générale; elle passe en revue les divers courants qui ont alimenté cette notion: schémas proposés par la théorie de l'information, analyses linguistiques, approches énonciatives, données de la philosophie analytique, dimensions sociolinguistiques.

Le dernier volet de cette première partie présente le cadre général de la situation de communication dont la structure globale se subdivise en quatre sous-ensembles:

- **la situation socio-culturelle:** appartenance à une communauté linguistique donnée - relations de rôles-lieu et moment;
- **la situation psychologique:** ensemble des comportements affectifs des personnes en interaction;
- **la situation physique:** environnement, c'est-à-dire données externes observables, concrètes; lieu-cadre: personnes, objets, localisations;
- **la situation matérielle:** conditions de production et de transmission des messages (présence ou absence du récepteur, nature du canal, positions spatiales des partenaires).

À l'aide de deux situations de communication, 1. **Pierre rentre chez lui**, 2. **Au bureau**, tirées du cours de langue "De Vive Voix", l'auteure analyse en deuxième partie les composantes sociales, psychologiques, physiques et fait état des actes de langage qui y sont engendrés.

La dernière partie dresse un bilan, effectue une synthèse des deux communications analysées et tente de dégager la signification de la notion de situation envisagée sous ses quatre composantes et ce, dans une perspective didactique. Le deuxième volet de cette partie traite du discours, du sujet (énonciateur et pédagogique), de sa parole, du didactisme.

COMMENTAIRES

Ce livre traite avec force détails de la situation de communication et de ses diverses composantes. L'intérêt y est constamment maintenu parce que la réflexion théorique y est toujours accompagnée d'exemples vivants, facilement applicables à la réalité-classe. Envisager tout discours, tout acte de communication comme une pratique sociale, c'est interroger la didactique des langues et l'obliger à une révision de son approche communicative.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Cet ouvrage fournit aux pédagogues une méthode d'analyse de la situation de communication, en particulier des statuts sociaux des partenaires, de leurs conduites langagières, de l'intentionnalité du sujet, de la nature des actes de langage.

L'auteure présente aussi une réflexion sur l'interrogation-critique, sur l'interrogation-transmission d'information et il devient facile d'entrevoir la situation de classe elle-même comme une situtión de communication réelle où l'interrogation devient aisément, si on n'y prend garde, un acte d'autorité, une marque de pouvoir.

HOULD, Raymond, **Les habitudes de lecture des élèves du secondaire, Développement des habitudes de lecture au secondaire,** deuxième partie, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, janvier 1981, 93 pages, (coll. "SREP").

PRÉSENTATION DU CONTENU

À partir des résultats d'une enquête qu'il a menée sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire (première partie), Raymond Hould interroge la pratique traditionnelle de la pédagogie de la lecture et définit ce qu'il entend par une pratique de lecture.

L'auteur consacre ensuite une première partie aux fondements théoriques de l'intervention pédagogique au cours de l'apprentissage de la lecture. Selon lui, la réflexion sur la lecture a porté sur les approches méthodologiques du texte. Il s'agit maintenant de redéfinir le texte et **l'acte de lecture, à la fois expression d'un vouloir, d'un pouvoir et l'exercice d'un savoir.**

Les niveaux de compréhension sont ensuite présentés et certaines mises en garde sont alors faites quant à leur utilisation dans les activités de lecture.

Puis, le concept d'habitudes de lecture permet de dégager les principes **du vouloir-lire, du pouvoir-lire et du savoir-lire;** en conclusion, l'auteur suggère des stratégies d'intervention en classe.

COMMENTAIRES

Ce document est indispensable aux pédagogues du Québec pour qui une réflexion sur la lecture a été rendue nécessaire avec l'arrivée des nouveaux programmes de français. Raymond Hould a rédigé un texte didactique intéressant et simple. Il touche à des aspects importants du développement des habitudes de lecture. Il serait utile de lire la première partie de son rapport sur l'enquête et sur ses résultats.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Toute la partie qui aborde les niveaux de compréhension en lecture permet de renouveler le questionnement de textes et insuffle à la lecture un esprit plus créateur. Les pédagogues de français trouveront également dans cet ouvrage un nombre important de suggestions de situations et d'activités d'apprentissage faciles à réaliser en classe.

KIBÉDI-VARGA, A. "Les déterminations du texte", dans **Langage et société,** no 19, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, mars 1982, pp. 1-20.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteure présente d'abord le texte comme un moyen privilégié de communication et d'action qui possède les traits et la qualité nécessaires à ces deux éléments. Souvent incomplet par lui-même, le texte fait partie d'une situation de communication globale qui fournit le contexte, lequel complète le texte.

Selon cette première approche, la forme visible du texte comporte deux éléments: la redondance, c'est-à-dire le rappel de ce qui est connu; l'information ou le connaissable, le nouveau. Un troisième élément, non linéaire celui-là, serait aussi présent: celui de la persuasion car dans la situation de communication, tout texte possède une intentionnalité (résultat de l'intention consciente mais aussi des impacts de l'inconscient).

La deuxième approche considère le texte comme un ensemble verbal cohérent; la cohérence devient donc une notion de base de toute théorie du texte. L'auteure distingue alors deux types de cohérence:

- **la cohérence linguistique** qui repose sur la redondance, c'est-à-dire la répétition de certains éléments linguistiques, au niveau de la prosodie, de la phonologie, de la syntaxe ou de la sémantique;

- **la cohérence anthropologique,** encore appelée culturelle ou pragmatique qui se réfère au système de normes convenu entre émetteur et récepteur, antérieur à la genèse du texte.

Le dernier aspect de cet article traite de constituants textuels que sont le récit, la description, le commentaire et la parole (monologue, conversation). Pour Kibédi-Varga, le texte "pur" n'existe pas car tout texte est un mélange de divers constituants.

En conclusion, l'auteure affirme qu'un rapport étroit doit exister entre le modèle linguistique et le modèle anthropologique.

COMMENTAIRES

Le contenu de cet article de réflexion démontre une fois de plus qu'il n'est pas facile de cerner le concept "texte". Deux aspects abordés méritent cependant d'être soulignés: le contexte comme complément du texte, l'absence de "pureté" du texte. Cette dernière affirmation renvoie aux différents ordres d'organisation (ou trames textuelles) de la matière langagière définis par Patrick Charaudeau dans son dernier volume, **Langage et discours éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique,** analysé dans cette bibliographie.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Selon le point de vue présenté dans ces pages, le contexte prend beaucoup d'importance. Comme il est un des éléments de la situation de communication, les pédagogues pourront exploiter avec profit cette facette. De plus, les traits de cohérence textuelle énumérés par l'auteure fournissent des pistes à d'éventuelles analyses textuelles dans la salle de classe.

LABONTÉ, René, "Initier à l'analyse par la publicité", dans **Québec français,** no 51, Québec, octobre 1983, pp. 74-79.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur, après avoir rappelé les plus habituelles utilisations pédagogiques de la publicité, axées le plus souvent autour de l'aspect culturel du message publicitaire, de son fonctionnement comme acte de communication et des procédés de langage qu'il contient, suggère d'utiliser la publicité à des fins d'initiation à l'analyse.

Il propose en ce sens une démarche d'analyse, par voie inductive, afin de ne pas imposer aux jeunes tout un métalangage parfois rebutant. La présentation de son approche est surtout faite en fonction de la publicité commerciale et laisse donc de côté la publicité politique et la publicité de spectacle.

La démarche se fait en trois grandes étapes: **la description détaillée de l'annonce publicitaire, l'interprétation des éléments descriptifs et la synthèse finale** afin d'établir clairement le sens du message publicitaire, ce qu'il dit explicitement et implicitement.

L'auteur présente ensuite un exemple concret de la démarche qu'il propose, suggère d'autres utilisations possibles de la publicité en salle de classe et fait ressortir les nombreux avantages pédagogiques à utiliser le message publicitaire.

COMMENTAIRES

Cet article, à caractère beaucoup plus didactique que théorique, se lit très facilement. Il manque peut-être un peu de profondeur mais cela ne l'empêche pas, par ailleurs, d'apporter des éléments d'information intéressants. Il est, fort heureusement, complété par une courte bibliographie susceptible d'être utile aux personnes désireuses d'aller plus loin.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Le contenu de ces pages est ponctué de remarques à caractère essentiellement didactique, en particulier sur les précautions à prendre dans le choix des messages publicitaires à utiliser et sur certains détails d'organisation du travail afin d'assurer une certaine efficacité. Cet article a surtout le grand avantage d'être complété par l'illustration concrète d'une analyse de message publicitaire à partir de la démarche proposée.

LECONTE, Bernard, "Images inanimées, avez-vous donc une âme? dans **Propositions pour l'analyse de l'image** (essai didactique), deuxième partie du volume, Paris, 1980, pp. 23-83, (coll. "Les cahiers de l'audio-visuel").

PRÉSENTATION DU CONTENU

Cette deuxième partie d'un ouvrage qui traite de l'analyse de l'image dans certains types de discours en propose deux formes: **le message publicitaire et le photo-roman.** Au moyen d'un exemple de message publicitaire, l'auteur propose une démarche d'analyse. Il suggère, dans un premier temps, de faire un exercice de lecture de l'image et attire ensuite l'attention sur la logique de l'image publicitaire, différente de la logique de l'énoncé et de la preuve: c'est essentiellement une logique de fable et d'évasion; c'est aussi une logique de l'implicite. Bernard Leconte présente ensuite le rôle et les caractéristiques du texte d'accompagnement de l'image publicitaire. Ce texte, pour être efficace, doit être redondant et cohérent par rapport à l'image proposée.

Le deuxième chapitre propose une approche didactique du photo-roman présenté comme "des images en syntagme". La démarche est amorcée par une analyse systématique de la première page du photo-roman; de cette analyse se dégagent deux éléments spécifiques: d'une part, la structure narrative du photo-roman: l'intrigue, les personnages, le temps et l'espace; d'autre part, ses deux modes d'expression: l'iconique et le scriptural. L'analyse de la première page permet de faire des "anticipations" qui seront ensuite vérifiées par une lecture commune et publique du photo-roman complet.

Pour terminer, l'auteur propose un travail de groupe sur les personnages, le temps et l'espace, travail qui reprend en synthèse les deux premières phases de la démarche et apporte quelques éléments de réponses aux problèmes soulevés en cours d'analyse.

COMMENTAIRES

De lecture très facile, ces chapitres offrent l'avantage d'être plus didactiques que théoriques. On n'y retrouve donc pas de traité exhaustif de l'analyse de l'image. On souhaiterait peut-être plus d'exemples immédiatement utilisables, mais ceux qui sont donnés sont clairs.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Dans les deux chapitres présentés, Bernard Leconte insiste surtout sur une approche de l'image, de son texte et propose effectivement une démarche pédagogique. Cette stratégie simple mais efficace pourrait certainement être utilisée pour d'autres affiches publicitaires ou d'autres photo-romans en classe de français. Pour les pédagogues intéressés à l'exploitation de l'image, le livre complet peut devenir un bon outil. On y retrouve, en plus des chapitres présentés ici, un chapitre consacré au spot publicitaire télévisuel et un autre, à la lecture d'images filmiques. Ces deux chapitres sont cependant beaucoup plus techniques.

LEHMANN, Denis et MOIRAND, Sophie, "Une approche communicative de la lecture", dans **Le français dans le monde**, no 153, **Pratiques de la communication**, Paris, Hachette-Larousse, mai-juin 1980, pp. 72-79.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Les propos de cet article présentent la lecture comme un échange, un acte de communication.

Dans un premier temps, les auteurs rappellent la conception traditionnelle de la lecture, celle qui a longtemps considéré le texte comme le produit d'un scripteur et le sujet-lecteur, comme un récepteur passif du message alors transmis.

L'autre conception décrite par la suite permet d'entrevoir la lecture comme un phénomène complexe où **le sujet-lecteur, selon son intention, RE-CONSTRUIT le sens du texte-message et ce, en fonction de ses connaissances préalables tant linguistiques qu'extra-linguistiques.**

Selon cette optique, toute lecture, si diversifiée soit-elle, suivrait un processus commun (genre matrice) attribuable à l'interaction de trois facteurs:

- **le projet du sujet-lecteur;**
- **les caractères propres du texte et ses conditions de production;**
- **les conditions de réception du texte-message selon les compétences (sociologiques, psychologiques, événementielles) du sujet-lecteur.**

On établit ensuite les différences qui existent entre les situations d'apprentissage de la lecture en langue étrangère et celles vécues en langue maternelle.

Pour percevoir l'architecture du texte et reconnaître les modèles textuels du français, à l'aide d'extraits de textes, on illustre une pratique pédagogique, celles des "entrées dans le texte" (relevés, comparaisons et rapprochements du titre, des sous-titres, du texte avec courbes et légendes, des tableaux).

La conclusion, pour sa part, traite de l'impossibilité d'évaluer une compétence de communication, en particulier celle de la lecture.

COMMENTAIRES

Les orientations adoptées dans ces pages intègrent le processus de lecture dans le vaste réseau de la communication et réhabilite le rôle et les compétences du sujet-lecteur trop longtemps ignorés. Il s'agit bien sûr d'énoncés de principe et leurs applications dans les classes exigeront certes de plus amples développements.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Par ses nombreuses illustrations, cet article fournit divers moyens d'aborder un texte (par les entrées). Les propos de la conclusion qui affirment que seul le sujet-lecteur peut mesurer le degré de réalisation de son projet de lecture une fois celle-ci terminée, rejoignent le concept d'objectivation de la pratique du programme de français: seul l'élève peut porter un regard réflexif sur sa propre pratique.

LUNDQUIST, Lita, **La cohérence textuelle, syntaxe, sémantique, pragmatique,** Copenhague, Nyt Nordisk Forlag, 1980, 244 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Aux définitions déjà connues du texte: "signe global", "macro-signe", "manifestation concrète de la parole", "suite cohérente de phrases", Lita Lundquist présente la sienne; le texte est un **acte de langage** qui comporte trois actes fondamentaux:

- **l'acte de référence** (de quoi on parle);
- **l'acte de prédication** (ce qu'on en dit);
- **l'acte illocutionnaire** (dans quelle intention spécifique).

Cette définition du texte entraîne une conception de la **cohérence textuelle** qui se présente comme une ramification de ces trois actes dont chacun comporte des manifestations linguistiques:

- la **cohérence thématique** liée à l'acte de référence qui se manifeste au moyen des substitutions nominales, de substitutions pronominales et de l'ordre des mots dans la phrase;

- la **cohérence sémantique** en accord avec l'acte de prédication qui s'exprime par les différentes relations casuelles définies à partir du verbe comme prédicat et par les relations sémantiques d'inclusion et d'intersection;

- la **cohérence pragmatique** liée à l'acte illocutionnaire dont les principaux marqueurs sont: la personne, le temps, le mode, la voix, les connecteurs.

Pour illustrer sa méthode d'analyse, l'auteure étudie trois types de textes dont la structure renferme les indices des trois niveaux de cohérence textuelle.

COMMENTAIRES

Ce volume, par la densité de son contenu, ouvre des perspectives pour la linguistique qui veut dépasser le niveau de la phrase pour s'intéresser à celui du texte. Cette orientation fait entrevoir le texte, non plus comme un objet clos, achevé, mais comme un processus de signifiance, dynamique, ouvert à de multiples interprétations.

L'intégration des trois niveaux syntaxique, sémantique et pragmatique à une méthode d'analyse textuelle a certes des conséquences heureuses pour l'étude de tous les types de textes.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les nombreux textes analysés avec moult détails démontrent la pertinence de la méthode préconisée par Lita Lundquist pour repérer les marques des divers niveaux de cohérence textuelle.

Considérer le texte comme un acte illocutionnaire rejoint inévitablement les orientations du programme de français qui privilégie la reconnaissance de l'intention, l'identification de l'émetteur, celle du récepteur et les rapports que ces interlocuteurs entretiennent entre eux. Les pédagogues trouveront dans cet ouvrage des moyens d'améliorer grandement l'analyse textuelle.

LUSIGNAN, Guy, "L'apport de Goodman en lecture", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 9-30.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur fait d'abord état de la situation des recherches de Goodman en psycholinguistique, recherches basées sur la technique d'analyse des maldonnes (une maldonne est la différence entre une réponse attendue et une réponse observée). Il explique par la suite cette technique d'analyse et ce qu'elle révèle.

Pour Goodman, la lecture est un **jeu d'essais et d'erreurs qui repose sur l'interaction entre la pensée et la langue.** Trois types d'informations sont contenues dans la langue: grapho-phoniques, syntaxiques, sémantiques; la compréhension dépend de la façon avec laquelle le lecteur a traité les informations transmises par les trois systèmes. Cependant, pour y arriver, un certain nombre d'habiletés (onze) sont requises.

Dans sa conclusion, Guy Lusignan précise le rôle du professeur de français dans l'apprentissage de la lecture: aider l'élève à augmenter sa compréhension du discours écrit.

COMMENTAIRES

Le texte de Guy Lusignan a l'avantage d'être bien structuré et de présenter l'essentiel des recherches effectuées par Goodman sur la lecture-compréhension. Certains des aspects traités auraient pu être commentés davantage ou tout au moins précisés, ce qui aurait permis une meilleure compréhension du travail qu'a fait Goodman sur la lecture.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Goodman propose une réflexion intéressante sur le rôle du pédagogue de français au secondaire, en particulier sur les stratégies qu'il aura à inventer pour développer l'habileté à LIRE. Deux aspects de ses recherches rejoignent d'assez près les orientations et les objectifs du programme de français: **placer** les élèves dans des situations de lecture signifiantes et **développer** des habitudes de lecture critique, créatrice.

MAINGUENEAU, Dominique, **Approche de l'énonciation en linguistique française,** Paris, Hachette Université, 1981, 128 pages, (coll. "Langue linguistique Communication").

PRÉSENTATION DU CONTENU

Après avoir situé son livre dans la foulée des théories de l'énonciation, l'auteur présente ce concept comme un événement unique, supporté par un énonciateur et un destinataire particuliers dans le cadre d'une situation toute aussi particulière.

Ce manuel comprend trois parties consacrées respectivement aux personnes et aux déictiques, aux temps de l'indicatif et au discours rapporté.

La première partie établit la distinction qui doit exister entre la **PERSONNE:** le couple **JE-TU** (sans référence virtuelle) et la **NON-PERSONNE:** les groupes nominaux dont le **PRO-NOM IL** (élément du monde extérieur dont parlent JE-TU, avec référent dans le contexte linguistique, c'est-à-dire dans les énoncés antérieurs). L'usage de la langue déborde les échanges linguistiques ordinaires pour s'adapter aux différents types de situations de communication où interviennent le statut social des interlocuteurs, le code (oral ou écrit), le type de discours. C'est ainsi que les pronoms personnels et les déictiques (marqueurs spatio-temporels) inscrivent dans l'énoncé les traces de l'énonciateur.

La seconde partie qui aborde le rôle des formes verbales invite à considérer les temps dans leur rapport à l'activité d'énonciation. Maingueneau passe en revue tous les temps de l'indicatif, mode où s'accomplit l'actualisation maximale car il est le seul à situer l'énoncé par rapport au moment de son énonciation. Cependant, les temps ne véhiculent pas que des informations d'ordre temporel et modal, ils expriment aussi la manière dont on envisage le procès, c'est-à-dire l'aspect.

La dernière partie traite des problèmes linguistiques soulevés par le fonctionnement du discours rapporté où trois "stratégies" sont traditionnellement utilisées: le discours direct, le discours indirect, le discours indirect libre. Ces trois modes de citations empruntent chacun des voies particulières où interviennent les personnes, les déictiques, la concordance des temps.

COMMENTAIRES

Cet ouvrage apparaît d'accès relativement facile pour qui connaît déjà certains concepts linguistiques. L'auteur y présente une synthèse articulée de la problématique de l'énonciation et propose l'étude de certains faits de langue hors des cadres de la grammaire traditionnelle. La structure des chapitres, la clarté des définitions, les nombreux exemples, les exercices variés et les indications bibliographiques en font un outil précieux pour les pédagogues de la langue maternelle.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Tous les types de discours étudiés en salle de classe pourraient intégrer les aspects abordés dans ce livre, en particulier l'étude des pronoms personnels, pour y dépister les traces de l'EMETTEUR et y découvrir les rapports engendrés par leur emploi: rapports égalitaires ou hiérarchiques souvent définis par les statuts sociaux mais aussi par le rôle joué dans la situation de communication. Il en va de même du repérage des autres faits linguistiques: déictiques, temps des verbes, discours rapporté. D'ailleurs, les exercices suggérés à la fin de chaque partie fournissent déjà des stratégies didactiques susceptibles d'être expérimentées.

MAREUIL, André, "Du bon usage des textes à l'école secondaire, dans des temps difficiles", dans **Vie pédagogique**, no 31, Montréal, Ministère de l'Education du Québec, juin 1984, pp. 11-16.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans cette société en mutation qu'est l'école, l'auteur veut donner espoir aux enseignantes et enseignants de français qui, à cause de l'envahissement de l'informatique, sont tentés de ne plus croire à l'utilité de leur tâche d'enseignement-apprentissage de la langue maternelle.

Pour André Mareuil, l'un des moyens les plus sûrs de préparer les élèves aux nouvelles tâches technologiques demeure l'usage des textes, le travail sur les textes car l'écrit demeure un support aux découvertes et un formateur de la pensée rigoureuse et efficace.

Dans la tâche de **RECONSTRUCTION du SENS** que constitue l'acte de lecture, le sujet-lecteur possède une totale liberté de réagir au texte, de l'interroger en fonction de ses propres hypothèses; il peut aussi comparer les informations enregistrées dans sa mémoire avec celles que le texte véhicule. Et ainsi, le texte projette le lecteur en avant.

Diverses activités sont ensuite proposées pour exploiter le texte documentaire, le conte populaire; puis, des suggestions sont faites pour initier convenablement les élèves du secondaire aux diverses techniques de la documentation.

En guise de conclusion, deux critères ou jalons d'évaluation d'un apprentissage réussi sont livrés: l'élève lit parce qu'il aime lire, il accède alors au "plaisir du texte"; ensuite, son intérêt est aiguisé et il procède à l'achat de "ses livres".

COMMENTAIRES

Cet article, d'accès facile, pose des jalons pour redonner au texte la place qui lui revient dans l'apprentissage du français. La démarche proposée se veut une tentative pour encourager les pédagogues à continuer de considérer le texte comme matériau signifiant d'apprentissage. Les propositions faites ici empruntent les voies de la rigueur... ou n'étudie pas le texte comme un objet clos et achevé, comme un "en-soi"... c'est l'activité perspective, visuelle et intellectuelle du sujet-lecteur qui doit être mise en évidence.

Les idées développées mériteraient cependant un plus long traitement, sans doute est-ce le présage d'un autre article ou même d'un volume.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les nombreux exemples d'exploitation des textes documentaires, du conte populaire de même que les propositions d'initiation aux techniques de la documentation peuvent être expérimentés, non seulement avec intérêt, mais aussi avec effets bénéfiques sur les élèves du secondaire qui se sentiraient certes plus concernés comme lecteurs responsables de leur activité intellectuelle.

Les propositions faites peuvent facilement s'intégrer dans un projet collectif et être ainsi réalisées pour un meilleur apprentissage de la lecture.

MARTIN, Michael A. et RICKELMAN, Robert J., "Théorie du schéma et des préconnaissances en lecture", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 75-92.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans leur introduction, les auteurs soulignent l'importance du lien auteur-lecteur et le rôle que joue dans la compréhension du texte la présentation des informations. La première partie présente la théorie du schéma et celle des préconnaissances. Elle permet de tenir compte de ce que les élèves savent sur le sujet et ce, avant, pendant et après l'activité de lecture.

Deux instruments sont présentés: le **Guide d'anticipation** (Herber, 1978) et **l'activité de classification**. Selon les auteurs, ces deux stratégies permettent d'aller chercher de l'information chez les élèves avant de les engager dans la lecture du texte. Ils proposent comme piste **la métacompréhension** et soulignent qu'on peut utiliser pendant et après la lecture des stratégies qui ont servi au cours de la pré-lecture.

En conclusion, Martin et Rickelman affirment que plus le sujet-lecteur associe les informations contenues dans le texte à celles qu'il possède déjà **(schéma)**, plus il s'assure d'une meilleure compréhension.

COMMENTAIRES

Pour les personnes qui veulent lire un texte simple et intéressant sur la compréhension en lecture, cet article est à recommander. Un des aspects soulignés, celui des préconnaissances, sait provoquer une réflexion stimulante sur la lecture d'un texte. Les différentes étapes du processus de lecture sont bien expliquées; cependant, les exemples sont trop peu nombreux.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Ce texte mérite d'être exploité pour mieux comprendre certains des choix proposés par le programme de français. Les trois étapes dont fait état cet article rejoignent parfaitement les mises en situations, les pratiques et l'objectivation des pratiques de lecture. De plus, les stratégies suggérées pourraient certes être vécues dans une classe et permettraient d'accroître la qualité des activités de compréhension.

MASSERON, C., DUHAMEL, B., GARCIS, C., LECLAIRE, A., "Lire à l'école: analyses et propositions", dans **Pratiques**, no 35, **La lecture**, Metz, octobre 1982, pp.27-70.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'article présente une analyse de la situation de la lecture à l'école et fait quelques propositions concrètes de travail. Son contenu repose sur trois postulats: 1) lire un texte, c'est toujours d'abord **COMPRENDRE** ce qu'il expose; 2) il n'y a pas de texte totalement incompréhensible; 3) il existe des situations de lecture qui donnent à la lecture un aspect tellement scolaire et éloigné des intérêts des jeunes qu'elles deviennent bloquantes.

La première partie de l'article s'ouvre sur un paradoxe: la très grande importance de la lecture en milieu scolaire d'un côté, et de l'autre, l'attitude de l'école qui entrave le développement du goût de la lecture.

La deuxième partie met en garde contre le danger de commencer systématiquement une lecture par une recherche sur le vocabulaire dans le but de faciliter la compréhension. Un exemple, à partir de la nouvelle **Continuité des parcs** de Cortazar, montre comment les questions de vocabulaire, de syntaxe et de techniques narratives s'intègrent dans le processus global de **reconstruction du sens.**

Les auteurs présentent une expérience de lecture à partir d'un texte de science-fiction difficile et posent ensuite des principes en vue d'une pratique pédagogique de lecture efficace.

COMMENTAIRES

Ce texte, plutôt long, se lit malgré tout assez bien grâce à une nette division en parties, avec titres et sous-titres significatifs. Il laisse transparaître la conception de l'apprentissage de la lecture que partagent les auteurs et présente l'avantage d'étayer les analyses et les propositions d'exemples clairs, relativement faciles à saisir.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

L'article pourrait amener les sujets-lecteurs à questionner leur propre approche de la lecture des textes en classe. Il permet aussi certains postulats sous-jacents au programme de français, en particulier l'importance des "pratiques réelles" et "l'intention de lecture". Ce texte suggère très fortement aux pédagogues d'aider les élèves-lecteurs à définir clairement leur attitude (intention de lecture). Les deux annexes fournissent des exemples de courtes activités de lecture susceptibles d'être expérimentées en classe.

Mc BRIDE, Nicole et al., "Nouvelles approches de la publicité, expériences et réflexions", dans **Le français dans le monde**, no 163, Paris, août-septembre 1981, pp. 21-91.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Ce dossier sur le discours publicitaire comprend plusieurs articles d'auteurs différents. L'article de présentation de Nicole Mc Bride trace l'itinéraire de ce dossier dont les articles pourraient être regroupés en trois blocs: **une présentation des nouvelles approches théoriques, des applications pédagogiques et une réflexion sur le réinvestissement des valeurs socio-culturelles dans la publicité.**

Dans un premier bloc, Jean-Paul Gourevitch situe **l'affiche publicitaire dans le temps et fait ressortir ce qui l'oppose à la propagande et au "show-business".** Georges Péninou signe un article intitulé "Narration et argumentation en publicité". Il y considère essentiellement **le matériel publicitaire du point de vue des structures narratives et des procédés argumentaires qu'il met en jeu.** On est alors directement ramené à l'intention sous-jacente à la production d'un discours publicitaire, intention qui n'est pas toujours aussi transparente qu'on pourrait le croire. Henri-Paul Doray propose pour sa part des pistes pour **une analyse du discours publicitaire sonore.** Son article, "Le spot publicitaire radiophonique" fait ressortir le rôle de la composante sonore et suggère une grille typologique pour faire l'inventaire des éléments sonores autour de trois points essentiels: l'image sonore, l'élément musical et l'élément vocal.

Charles de Margerie propose ensuite un article à caractère pédagogique. Il examine **le statut de la publicité dans l'enseignement** et apporte quelques suggestions de procédures d'exploitation du matériel publicitaire. Quant à Michel Corbellari, il tente de montrer que le texte publicitaire se prête bien à l'analyse linguistique. Son article, "Procédés de langage dans la publicité" porte sur **la forme du message publicitaire** qui traite essentiellement du langage des mots et ignore volontairement le langage visuel et sonore.

L'aspect socio-culturel du message publicitaire est abordé par Francine Têtu de Labsade dans un article intitulé "J'ai le goût du Québec". Elle montre comment la publicité, élément de notre environnement quotidien, constitue un témoignage culturel important et d'utilisation efficace en classe de français. Nicole Mc Bride complète la série d'articles et montre **comment des cultures différentes projettent leur vision de la société dans les discours publicitaires.** Elle traite le phénomène important des stéréotypes sociaux.

COMMENTAIRES

Les articles de ce dossier couvrent assez bien les différents angles d'analyse du discours publicitaire. Dans l'ensemble, les exemples utilisés, bien qu'ils soient pour la plupart à référents français, ont une couleur assez universelle. Le tout est complété d'une excellente bibliographie sélective constituée d'une trentaine de titres.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Aux articles, partagés entre la théorie et la pratique pédagogique, s'ajoutent des fiches qui suggèrent diverses façons d'exploiter le message publicitaire sonore en classe de français. Ces fiches sont davantage axées sur des acquisitions de connaissances d'ordre linguistique et sur des démarches pédagogiques susceptibles de développer l'habileté à comprendre un message publicitaire.

MILOT, Jean-Guy, "Comment situer le texte littéraire dans la dynamique de la communication", dans **Québec français**, no 45, Québec, mars 1982, pp. 72-73.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dès le début de son texte, l'auteur pose la question du traitement à donner en classe aux discours non littéraires (éditoriaux, lettres personnelles, cartes postales), qualifiés de **dépendants** et **non autonomes** par rapport aux discours littéraires (conte, nouvelle, roman, essai...), **autonomes** ou **non dépendants**.

Jean-Guy Milot considère cependant qu'il s'agit là de deux pôles extrêmes et que pour situer certains discours, il faut nuancer davantage. Il précise également que les discours dits **dépendants** n'ont jamais acquis le statut de littéraires et les **non dépendants** ont subi le même sort; l'autonomie d'un discours n'en fait pas nécessairement un **texte littéraire**.

La différence, selon l'auteur, entre un roman de la collection Harlequin et Kamouraska de Anne Hébert, même si les deux transmettent des valeurs socio-culturelles, tient au fait que le deuxième roman vise la **représentation des valeurs** tandis que l'autre ne fait qu'**amuser ou émouvoir**.

La deuxième partie s'attarde à des considérations pratiques sur la lecture et l'écriture des textes littéraires. Apprendre aux élèves à lire ces textes ne consiste pas seulement à découvrir le sens des mots ou à expliciter telle phrase mais à les rendre sensibles aux façons de voir, de penser ou de sentir transmises dans ces discours. La connaissance de l'auteur n'est pas indispensable à la compréhension de l'oeuvre mais elle permet une deuxième lecture intéressante.

Par ailleurs, la production de ce type de textes, quoique difficile pour les élèves, est à privilégier pour leur permettre de développer leur sensibilité; la création de situations fictives les aidera à atteindre cet objectif. Dans sa conclusion, Jean-Guy Milot affirme que les **mises en situation** les plus efficaces seraient sans doute les **PRATIQUES DE LECTURE-COMPRÉHENSION**.

COMMENTAIRES

Cet article cerne de façon succinte certaines des questions soulevées par la définition des textes **littéraires** et **non littéraires**. Il fait également des propositions intéressantes sur le rôle de l'école quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de ces discours.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les pédagogues de français trouveront dans ce texte des informations pertinentes sur les critères qui ont été utilisés, dans le programme de français, pour classer les discours en textes **littéraires** et **non littéraires**. On y trouve également des précisions sur ce qu'exige la lecture et la production de ces types de textes, sur le rôle et la place de la fiction pour les élèves.

PAGÉ, Michel, "Lecture et interaction lecteur-texte, Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Editions Ville-Marie, 1985, pp. 31-71.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur présente la structure générale d'un modèle de lecture dans lequel le sujet-lecteur et le texte agissent l'un sur l'autre (interaction).

Pour expliciter ce modèle, différentes composantes sont présentées:

- le **mode d'interaction** ou la façon avec laquelle le lecteur entre en contact avec le texte et les raisons qui le motivent à établir ce lien;
- le **développement du lecteur**, ses croyances, sa connaissance du monde, sa capacité à comprendre la syntaxe, le vocabulaire, le genre de textes;
- la **structure du texte**, faite de propositions sémantiques et de marques de relations entre propositions, entre autres la **cohésion** et l'**étagement**;
- **le genre de textes** (roman, nouvelle, article de revue...) qui est à distinguer de la **structure**.

La deuxième partie définit ce que l'auteur entend par **l'analyse contrastante du texte**: la corresponsance entre la structure du texte et la construction cognitive du lecteur. Le modèle utilisé satisfait à une des conditions de cette interaction lecteur-texte: comparer les informations du texte à la compréhension du lecteur. La **cohérence** permet alors au lecteur de construire le **montage**, ce lien entre les propositins importantes d'un texte.

Pour réaliser cette **analyse contrastante**, Michel Pagé soutient que la méthode du **rappel libre** constitue un instrument valable; il présente d'ailleurs les données type de cette analyse: **écarts et convergences** dans la compréhension, fournis par la comparaison texte-rappel; **inférences du lecteur** manifestées par le prolongement ou la réduction du contenu propositionnel.

Dans sa conclusion, il reprend les trois facteurs qui exercent une influence sur la compréhension et qui caractérisent un ACTE DE LECTURE: **structure du texte, niveau de développement du lecteur, mode d'interaction texte-lecteur.**

COMMENTAIRES

L'auteur traite avec beaucoup de clarté et de précision un sujet sur lequel la revue de littérature québécoise ne donne que peu d'exemples: **l'acte de lecture ou la relation texte-lecteur.** Le modèle interactionniste proposé par Michel Pagé est très articulé et repose sur des bases théoriques sérieuses; en plus, il a pris grand soin dans la formulation de son discours de s'adresser à un ensemble de personnes que la question intéresse et non pas uniquement à des spécialistes.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Comme le programme de français propose une approche nouvelle de la lecture plus dynamique qu'elle ne l'était, il est heureux de constater que les propositions de Michel Pagé rejoignent sur plusieurs points cette conception. Les pédagogues trouveront dans ce texte une véritable source d'enrichissement, de perfectionnement sur un sujet qui les préoccupe.

PAQUIN, Michel et RENY, Roger, **La lecture du roman, une initiation,** Mont Saint-Hilaire, Les Éditions La Lignée, 1984, 258 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans leur avant-propos, les auteurs plaident pour une lecture active du roman. Leur point de départ est constitué par les formes traditionnelles du récit de fiction utilisées pour mieux faire comprendre l'évolution des composantes du roman moderne.

Un chapitre entier est consacré à la présentation d'une théorie du roman, des deux grands codes narratifs et des récits de fiction les plus connus.

Les six chapitres qui suivent, structurés de la même façon **(théorie, observation, analyse, production)** abordent différents aspects liés au roman. Paquin et Reny suggèrent ensuite des pistes pour utiliser un guide de lecture qui permet d'effectuer la synthèse de ces aspects.

En conclusion, ils proposent une méthode d'analyse et d'interprétation qui regroupe les éléments constitutifs du roman et qui permet d'établir des liens entre eux afin d'en arriver à une interprétation personnelle de l'oeuvre.

COMMENTAIRES

Il convient d'abord de souligner l'aspect didactique de cet ouvrage qui rejoint les intérêts des pédagogues de français. Une autre qualité du livre provient de sa structure et de sa présentation claire et soignée. Les exemples fournis à chaque chapitre dans la partie OBSERVATION et ANALYSE illustrent très bien la théorie présentée auparavant. Cependant, on aurait pu s'attendre à un nombre plus impressionnant de textes d'auteurs québécois.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Le contenu de ce livre peut servir à une réflexion sur le roman et ses composantes parce qu'il reprend de façon simple les différentes théories formulées sur le discours narratif. La démarche de lecture-écriture rejoint celle préconisée par le programme de français.

PETITJEAN, André, "Les histoires drôles: je n'aime pas les raconter parce que...", dans **Pratiques,** no 30, Pouvoir des discours, Metz, juin 1981, pp. 11-25.

PRÉSENTATION DU CONTENU

André Petitjean fait remarquer que souvent les textes drôles sont absents des manuels scolaires. Il ne suffit pas, selon lui, de placer ces textes dans les corpus à étudier; il faut distinguer les différents mécanismes de production du comique. Pour y arriver, il fait trois constats:

- **les conversations** sont souvent l'objet de malentendus et d'ambiguïtés, ce qu'il appelle **le jeu dans la langue;**
- **le jeu** (énonciation ludique) produit des histoires drôles;
- le jeu avec les mots constitue **un moyen d'apprentissage de la communication.**

L'auteur présente ensuite la démarche qui lui a permis de faire ces constats. Il a demandé à des élèves de recueillir des histoires qu'il trouvaient drôles, de les raconter ou de les remettre par écrit. Cette étape franchie, le corpus constitué est analysé et quelques conclusions peuvent être tirées: privilégier des lieux et des moments pour les raconter, respecter une certaine forme, retrouver différents types d'ambiguïtés, de contradictions sémantiques et pragmatiques.

En conclusion, il tait ressortir certains éléments importants quant aux rôles joués, **émetteur et récepteur,** lorsqu'on raconte des histoires drôles.

COMMENTAIRES

Les propos de l'auteur sur la description du COMIQUE amènent à réfléchir sur la qualité des apprentissages que peut entraîner cette forme de communication. L'article fournit de nombreux exemples qui facilitent la compréhension de la pensée de André Petitjean. La première partie se lit très facilement alors que la deuxième exige quelques connaissances dans le domaine de la pragmatique. Cependant, ces considérations sur le comique des histoires drôles peuvent facilement retenir l'attention des pédagogues.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

L'article peut intéresser davantage les personnes qui enseignent au premier cycle du secondaire puisqu'il leur apporte des pistes, des suggestions pour l'exploitation du discours à caractère ludique, du récit humoristique et ce, à partir de mises en situation stimulantes.

PEYTARD, Jean, "Lecture(s) d'une aire scripturale, la page de journal", dans **Langue française,** no 28, **Textes et discours non littéraires,** Paris, Larousse, décembre 1975, pp. 39-59.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Selon Jean Peytard, la page de journal est une image à décrypter. L'attitude commune à chaque lecteur consiste à lire, plus ou moins attentivement, un certain nombre d'articles et à effectuer une sélection en fonction de ses intérêts. Mais une autre prise de conscience est possible: celle de saisir une organisation. Dans cette démarche, le contenu des articles ne sera plus (ou guère) exploré.

La première étape consiste à faire la **lecture spatiale de la page entière.** Il s'agit de déterminer la place occupée par les articles: encadrement dans des rectangles, emploi de sous-titres. Une lecture cursive permet alors d'identifier le genre de l'article: relation de faits, rappel historique, interview, commentaire, éditorial, discours rapporté, type documentaire.

La deuxième étape vise l'analyse de la **grammaire des titres.** Dans cette démarche, il importe de percevoir la hiérarchisation des articles, selon leur disposition verticale, le choix des caractères, la forme du titre (souvent une phrase complète tronçonnée) et de discerner leur rôle pour attirer l'attention du lecteur.

La conclusion suggère d'effectuer une synthèse sur l'organisation de la page.

COMMENTAIRES

La démarche proposée par cet article apparaît originale parce qu'elle permet des lectures rarement faites: celle de surfaces, celle de typographies. Cette façon de procéder conduit à réhabiliter un mode de lecture trop peu utilisé: le balayage rapide.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

La variété des journaux au Québec peut inciter à vivre en classe une expérience semblable. la lecture de cet article suggère diverses activités:

- confronter les versions de différents journaux sur le même sujet;
- commenter les illustrations (photos, dessins humoristiques, graphiques);
- initier à la typographie;
- identifier les sources (agences);
- accorder une importance à l'étude de la page frontispice où les titres veulent faire choc.

PEYTARD, Jean, "Sémiotique du texte littéraire et didactique du français langue étrangère", dans **Etudes de linguistique appliquée,** no 45, Paris, janvier-mars 1982, pp. 91-103.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans cet article, l'auteur cherche à cerner les difficultés rencontrées par l'apprenant du F.L.E. face au **texte littéraire**, considéré comme **objet sacralisé.**

Jean Peytard propose un enseignement de la littérature dans une perspective sémiotique où sont pris en compte les aspects suivants:

- **l'arrière-texte discursif** (connaissances des lieux où la littérature se définit, se produit, circule);
- **l'intertexte discursif** (relations à établir entre les textes car toute écriture est matériau social et historique);
- **le réseau des connotations** (connaissance subtile et affinée des systèmes de la langue et de la diversité des champs socio-culturels).

Considéré comme "laboratoire langagier", le texte littéraire est affecté d'une puissance à trois termes:

- **l'intégration** (récupération par le texte de procédures utilisées ailleurs);
- **la restructuration** (reconstruction, transformation, invention sémantique);
- **la production** (lecture plurielle, simulation d'attitudes langagières, opérations transformatrices de l'oralisation).

La dernière partie propose des voies possibles pour l'étude du texte littéraire:

- la saisie matérielle du texte, objet scriptural;
- les variations forme-sens dans l'analyse des variantes du texte;
- le travail sur le signifiant;
- la saisie des zones d'écriture et les tensions scripturales.

En conclusion, l'auteur affirme que le point de vue sémiotique permet de briser l'encerclement dans lequel le texte littéraire a été enfermé pour le considérer comme un discours où le langage manifeste toutes ses possibilités.

COMMENTAIRES

Malgré la densité de son contenu, cet article se veut un instrument de réflexion de nature à envisager le texte littéraire dans des perspectives plus larges. Même si son propos se préoccupe davantage des conditions de réception du texte littéraire en langue étrangère, les voies suggérées peuvent être aussi valables pour la lecture de cette forme de discours en langue maternelle.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Cette approche sémiotique mérite d'être expérimentée à l'aide de textes québécois. D'ailleurs, **l'arrière-texte discursif** rejoint l'objectif des valeurs socio-culturelles du programme de français.

PORTINE, Henri, "Pratique des théories, L'énonciation", dans **Le français dans le monde**, no 184, Paris, Hachette-Larousse, avril 1984, pp. 100-102.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Apprendre une langue, c'est apprendre à lire, à écrire, à écouter, à parler; apprendre une langue, c'est développer des comportements susceptibles de mettre en place ces quatre habiletés; en un mot, apprendre une langue, c'est essayer de se placer en position d'énonciation. Henri Portine présente dans ces pages trois approches de l'énonciation.

La première, plutôt psychologique, se définit comme l'intrusion dans la langue de la subjectivité du sujet parlant. Diverses marques linguistiques permettent de reconnaître cette emprise: ce sont les pronoms, les indices de lieu et les formes temporelles. Cette vision de l'énonciation, intuitivement valable et intéressante, ne fait que décrire l'intrusion de l'humain dans le système.

La seconde approche, à tendance sociologique, qui insère la subjectivité dans les rapports sociaux, permet d'atteindre une portée plus générale par l'attribution d'une valeur sociale. La forme de l'énonciation se trouve ainsi liée au médium utilisé qui devient, de cette manière, un indicateur social en plus d'être un support matériel. Choisir d'utiliser le téléphone plutôt que la lettre peut être la marque d'un rapport de places ou de statuts sociaux.

La troisième avenue, plus formelle, est celle de la linguistique qui entretient de la méfiance pour le psychologique et le sociologique. Le linguiste peut s'orienter vers l'une ou l'autre de ces tendances, ou encore se situer au-dessus d'elles, ou bien mettre sur pied une approche de l'énonciation qui privilégie son aspect formel.

Même si l'enseignement de la grammaire est remis en question, dans ce cadre de l'énonciation, on se doit de lier la syntaxe et la sémantique, de travailler toujours en contexte, de préférer, à l'écrit, les textes aux phrases et, à l'oral, de construire des situations. L'auteur souhaite que la didactique des langues tienne compte de ces divers aspects de l'énonciation.

COMMENTAIRES

Cet article présente, d'une façon concise et intéressante, un tour d'horizon sur les diverses tendances de l'énonciation et fournit ainsi un nouvel éclairage sur ce que la théorie linguistique peut apporter à la didactique des langues.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Demander aux élèves de prendre en compte la situation de communication tant en compréhension qu'en production, c'est leur permettre de se construire des comportements de sujets-lecteurs, de scripteurs, d'auditeurs ou d'orateurs; c'est les placer en position d'énonciation. Cet article fournit des suggestions pour relever les marques de la subjectivité dans le langage de même que des moyens pour intégrer l'aspect grammatical aux approches communicatives.

PRINTZ, Michel, "Étudier la science-fiction en classe de seconde", dans **L'École II** Paris, 1982-1983, pp. 13-24.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Pour l'auteur, la science-fiction est devenue une forme littéraire à part entière; elle alimente (en langue française) des dizaines de collections et suscite articles de revues, chapitres d'anthologie, films, cours universitaires et colloques.

Pourquoi tant d'intellectuels, tant de pédagogues la boudent-ils? Sans doute parce qu'ils y voient des formes excessives de contestation, de marginalisation; l'auteur ajoute même: une mode américaine, anti-humaniste.

Pour lui, il importe de voir ce qu'est la science-fiction: **une extrapolation de la science.** Mais cette extrapolation gagne toutes les zones de l'imaginaire et jusqu'aux mythes. À vrai dire, il ne s'agit d'ailleurs pas d'un genre nouveau puisque l'antiquité (Pygmalion, Icare...), le XVIe siècle (Rabelais), le XVIIe (Cyrano de Bergerac), le XVIIIe (Swift) ont précédé de loin les Jules Verne et les H.-G. Wells.

La science-fiction contemporaine se complaît, certes, à décrire les applications d'une science aux pouvoirs illimités. Mais les meilleures oeuvres évoquent des utopies, au sens philosophique du mot, c'est-à-dire des cités idéales où les contradictions du monde actuel sont enfin transcendées.

Quelques types d'utilisation scolaire sont alors proposés:

- **classification de titres** (selon des critères à établir);
- **étude du vocabulaire spécifique, néologismes et sigles compris;**
- **étude comparative de débuts d'oeuvres;**
- **travail plus traditionnel mais renouvelé par le matériau:** sur le contenu de nouvelles, avec des rapprochements littéraires ou filmiques et des réflexions sur le sort qui est fait à l'être humain.

COMMENTAIRES

Cet article, au contenu clair, apparaît très bien documenté, convaincant même. Il se complète par des notes bibliographiques qui renvoient à des oeuvres de science-fiction disponibles en langue française. Une dizaine d'articles complémentaires sont également cités.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Sous un double aspect, documentaire d'abord, pédagogique ensuite, l'article de Michel Printz apporte des renseignements de première utilité aux pédagogues désireux d'exploiter ce genre nouveau.

RUTTEN, Frans, "Sur les notions de texte et de lecture dans une théorie de la réception", dans **Revue des sciences humaines**, tome XLIX, no 177, **L'effet de lecture**, Lille, janvier-mars 1980, pp. 67-83.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Ce compte rendu présente les premières conclusions qui se dégagent de l'étude des notions de texte et de lecture dans la perspective d'une théorie de la réception.

La première partie de cette recherche rappelle l'orientation donnée par les théories littéraires traditionnelles qui considéraient le texte comme un objet clos et achevé, une structure immanente, un en-soi, et la lecture, une opération de repérage de l'organisation de sens déjà inscrit dans le texte.

Pour pallier à ces carences, quatre concepts de base sont alors développés:

- la notion **d'artefact** qui réduit le texte à sa matérialité, c'est-à-dire à ses seules propriétés objectives;
- la notion de **processus de lecture** qui comprend toutes les opérations effectuées par le sujet-lecteur;
- le concept de **concrétisation** qui désigne les contenus mentaux formés dans l'esprit du sujet-lecteur;
- la notion de **signe** qui permet d'associer un contenu mental à toute entité conceptuelle.

Dans le processus complexe qu'est l'acte de lecture, cinq opérations sont alors mises en branle:

- la première opération dite **perception** (visuelle) permet d'établir une relation entre le stimulus matériel, artefact (le texte), et le cerveau du sujet-lecteur en vue de la PRODUCTION du sens;
- la seconde, **la sémiotisation**, jugée indispensable à tout acte de lecture, convertit en signes les éléments de l'artefact;
- le troisième, **l'identification sémiotique**, favorise l'association d'un sens à un signe;
- le **traitement cognitif**, pour sa part, permet au sujet-lecteur d'établir des relations entre les diverses unités de sens;
- l'**évaluation**, dernière opération, vise à repérer certaines normes dont la cohérence textuelle et la vraisemblance.

COMMENTAIRES

Sous une apparence de rigueur et d'hermétisme, cet article théorique montre l'interaction nécessaire entre les deux concepts-clés que sont le texte et la lecture; l'auteur se permet d'affirmer que le texte n'existe pas en lui-même, pour lui-même, il n'existe que parce qu'il y a lecture, cet acte de **PRODUCTION DE SENS.**

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Un des objectifs majeurs du programme de français vise la COMPRÉHENSION. Cet article envisage le texte et la lecture en fonction du sujet-lecteur et remet en question les traditionnelles explications de textes qui ont longtemps servi d'objet d'analyse détaillée, d'observation fouillée et sont souvent devenues pour l'élève un véritable cauchemar explicatif. On oublie souvent que c'est le sujet-lecteur qui donne du SENS au texte selon ses diverses compétences (culturelles, linguistiques, langagières, sociales, personnelles).

SAINT-MICHEL, Serge, **Le roman-photo**, Paris, Larousse, 1979, 191 pages, (coll. "Idéologie et Sociétés").

PRÉSENTATION DU CONTENU

Le roman-photo est présenté comme un excellent apprentissage du déchiffrement de l'image. L'auteur propose un essai de définition du genre et présente un court historique qui fait ressortir les popularités et les impopularités de ce genre si souvent décrié. Une partie du volume est consacrée spécifiquement au **langage du roman-photo,** où l'image est le premier objet de lecture. Lire une image représente une opération complexe. Non seulement faut-il découvrir le sens iconique (souvent investi d'implicite, d'ambiguïté, de connotations socio-culturelles), mais il faut tenir compte de toute une rhétorique de l'image. La photo est énonciatrice et en ce sens, elle a tout un impact sémantique. Cependant, dans un roman-photo, toute image est indissociable du texte; quelques exemples montrent que le verbal y garde toute sa force et que la relation texte-image est signifiante. De plus, pour bien lire un roman-photo, il faut éviter d'en rester à la lecture de l'image isolée: ce sont des groupes d'images qui constituent les séquences narratives.

L'auteur explique aussi, à l'aide d'exemples, que le roman-photo (comme tout discours narratif) contient deux sortes d'images: **les images fonctionnelles (noyaux) et les images de soutien (catalyses).** Il rappelle les rôles des participants à l'action et s'appuie sur la théorie des actants de Greimas. L'auteur fait ensuite un tour d'horizon de l'univers du roman-photo: **la vraisemblance, l'agencement, l'idéologie et une certaine typologie des personnages qu'on y retrouve.**

Une autre partie du volume est consacrée aux mythes véhiculés dans les romans-photos, non exclusifs à ce genre; ils sont plutôt révélateurs de l'idéologie d'une époque. En ce sens, le roman-photo est dépendant de l'environnement, du milieu socio-culturel et politico-économique: il appartient à un écosystème. Le chapitre "De l'émetteur au récepteur" présente quelques réalisateurs de romans-photos de même qu'une description des lecteurs et de leurs motivations. La dernière partie du volume, "Travailler avec le roman-photo" propose une fiche pédagogique qui fournit des pistes pour un travail en classe.

COMMENTAIRES

La partie théorique du volume est parfois un peu ardue à lire à cause de sa longueur et de certains passages plus techniques. Par ailleurs, c'est une étude sérieuse du genre. L'analyse est soutenue par de nombreux exemples, à référents français, mais on peut les adapter assez facilement à notre contexte culturel. On retrouve, à la fin de l'ouvrage, une intéressante bibliographie commentée.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

La dernière partie du volume est essentiellement didactique. La démarche proposée et les exemples de travaux à faire avec les élèves peuvent intéresser tous les pédagogues de français. Le roman-photo peut être inclus dans des démarches plus générales: la structure du conte, du roman policier, de la bande dessinée. Cette forme de récit peut fournir le moyen d'observer des formes romanesques qui s'adressent à un large public, rebelle à des formes littéraires plus soignées.

SARRAZIN, Robert, "L'objectivation et le développement des habiletés langagières", dans **Liaisons**, vol. 6, no 3, **Objectivation Évaluation**, Montréal, mars 1982, pp. 13-23.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur explicite les notions liées à la compréhension des fondements pédagogiques du programme de français: **objectivation, connaissances explicites et implicites, usage réel de la langue.**

Il précise d'abord la notion d'**habileté** et indique de quelle façon la pratique de différentes habiletés langagières (écouter, lire, parler, écrire) développe des **connaissances implicites;** une fois acquises, ces dernières permettront l'apprentissage de **connaissances explicites.**

Selon Robert Sarrazin, si l'on veut développer la compétence d'usage de la langue, l'objectivation, qui relève de l'induction, est extrêmement importante puisqu'elle permet l'acquisition de connaissances qui peuvent ensuite être réinvesties dans une autre pratique langagière: ce réinvestissement est caractéristique d'un apprentissage en spirale.

Dans sa conclusion, l'auteur souhaite qu'on tienne compte des **caractéristiques propres de l'objet même de l'apprentissage**, la LANGUE.

COMMENTAIRES

Cet article présente de façon très méthodique un sujet sur lequel il y a peu d'articles de réflexion: l'objectivation et le développement des habiletés langagières. Les exemples fournis dans ce texte aident à mieux comprendre les concepts largement diffusés dans les programmes de français.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les pédagogues de français trouveront dans ce texte les connaissances nécessaires à la compréhension des assises du processus d'apprentissage préconisé par le programme de français. Cet article peut être utilisé avec beaucoup d'efficacité pour amorcer une discussion sur l'objectivation, élément essentiel de ce processus; il facilitera la compréhension de la notion **d'habileté langagière** et la façon dont elle s'acquiert.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, "Le résumé de texte", dans **Pratiques**, no 26, **Ecrire en classe**, Metz, mars 1980, pp. 59-90.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Selon l'auteure, le résumé de texte constitue un exercice très difficile à réaliser, non seulement pour les élèves mais aussi pour ceux et celles qui présentent des synthèses d'articles théoriques. Pour améliorer cette situation, elle propose de s'inspirer des travaux des Grammairiens du texte, en particulier de ceux de Van Dijk et de travailler à trois niveaux: la **micro structure**, la **macro structure**, la **super structure**.

Le **niveau micro structurel**, encore appelé B.T.E. (base de texte explicite), se construit à partir des informations qui sont explicitement présentes dans le texte, auxquelles s'ajoutent les connaissances du monde du sujet-lecteur et toutes les inférences nécessaires à la compréhension. Pour sa part, le **niveau macro structurel**, dérivé de la micro structure, à l'aide de macro règles (réduction, intégration, construction), reproduit le thème (sujet) global du texte ou contenu sémantique. Quant au **niveau super structurel**, il représente la forme ou structure du texte selon les typologies conventionnelles.

Liliane Sprenger-Charolles applique ensuite ces niveaux de structuration textuelle au **discours argumentatif** qu'elle définit comme un discours qui a pour finalité de provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment. La structure du D.A. emprunte la forme:

prémisses $\xrightarrow{\text{arguments}}$ conclusion (ou thèse)

Ce discours est lui-même défini par rapport à un autre discours, qu'il infirme ou confirme: c'est la thèse "antérieure".

Au moyen d'un texte sur **la moto**, l'auteure tente d'appliquer les trois niveaux du cadre théorique avancé; pour ce faire, elle découpe le texte selon l'application possible des macro règles pour constituer les niveaux structurels.

COMMENTAIRES

Cet article dense mais très articulé constitue un article-pivot pour les pédagogues désireux d'aider leurs élèves à mieux élaborer un résumé de texte. Les exemples fournis permettent de mieux comprendre les concepts avancés. Liliane Sprenger-Charolles réussit à présenter la théorie de Van Dijk avec clarté et ce, dans une perspective grandement didactique.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les propos développés dans ces pages réussissent à convaincre de l'importance de développer l'esprit de synthèse, un des plus hauts niveaux définis dans les taxinomies de compréhension. Le modèle de résumé de texte appliqué au discours argumentatif rejoint les préoccupations du programme de français qui propose l'étude de cette forme de discours.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, "Quand lire, c'est comprendre. Approche linguistique et psycho-linguistique de l'activité de lecture", dans **Pratiques**, no 35, **La lecture**, Metz, octobre 1982, pp. 7-25.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans un premier temps, l'auteur affirme que **lire, c'est d'abord comprendre**, c'est-à-dire **produire du sens**. Cette hypothèse ferait appel au rôle et au fonctionnement de la **mémoire** ou plutôt DES MEMOIRES: **celle de travail** qui ne retient que quelques éléments à la fois, pour peu de temps, **celle à long terme** où sont emmagasinées et organisées toutes les connaissances et qui retient les grands éléments de signification.

Dans un deuxième volet, Liliane Sprenger-Charolles présente les connaissances nécessaires à la lecture, connaissances à la fois **linguistiques** et **non linguistiques**. Elle répond ainsi à la question: Comment passer du matériau écrit à la signification? L'auteure montre qu'en lecture, le rôle des niveaux pré-linguistiques, graphémiques et syntaxiques ne peut faire le poids avec le rôle primordial des informations fournies par l'organisation sémantique. Pour saisir tout le sens d'un énoncé, il importe de prendre en considération les informations pragmatiques.

Elle fait ensuite état d'hypothèses en Intelligence Artificielle sur l'organisation des **connaissances du monde** qui sont emmagasinées sous forme de concepts dans la **mémoire sémantique** et qui sont présentées sous forme de schémas d'actions dans la **mémoire épisodique**.

COMMENTAIRES

Cet article aborde le processus de la compréhension sous l'éclairage des données des nouvelles approches psycholinguistiques et sociolinguistiques. Une question fondamentale est posée dans ces pages: quels sont les mécanismes en jeu lorsque le sujet-lecteur lit (et comprend), c'est-à-dire COMMENT réussit-il à le faire? L'auteure présente divers aspects avec simplicité et utilise de nombreux exemples qui réussissent à maintenir l'intérêt.

Cependant, la dernière partie mériterait d'être davantage explicitée. Même si l'auteure souligne l'importance en classe de français d'observer les stratégies de lecture des élèves, elle ne fournit pas par ailleurs de moyens pour le faire.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Cet article alimentera la réflexion sur la lecture-compréhension. À cet effet, l'importance accordée dans le programme de français à une conception renouvelée de la lecture trouvera ici un point d'appui et de référence. Toute la partie qui traite des **connaissances du monde** pourra être rapprochée des rapports émetteur-récepteur-référent du programme de français. L'accent mis sur le fonctionnement de la mémoire et sur son rôle dans le processus de la compréhension devrait inciter les pédagogues à développer des stratégies qui permettent à l'élève d'observer (objectiver) son comportement de sujet-lecteur.

TUKIA, Marc, "Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciation et sur la construction dans le discours scientifique", dans **Études de linguistique appliquée**, no 51, **Les discours scientifiques**, Paris, Didier Érudition, juillet-septembre 1983, pp. 34-44.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans ces pages, l'auteur livre des observations sur la spécificité du discours scientifique considéré comme un discours vrai.

Dans cette forme de discours, le lexique représente un système ouvert. Pour satisfaire le besoin de nommer les découvertes nouvelles dans le domaine des sciences et des techiques, on a recours à une création lexicale sans cesse renouvelée. D'autres sources de création de vocabulaire scientifique existent: utilisation du nom propre des inventeurs, méthodes d'abréviation et de formalisation. Dans les manuels, on emploie la définition souvent sous forme de paraphrase. Cependant, son utilisation varie selon le degré de spécialisation des textes; ainsi, un article très spécialisé se sert peu de la définition parce qu'on suppose que le sujet-lecteur connaît très bien la problématique dont il est question.

Comme le discours scientifique est un discours centré sur les faits et qu'il s'adresse à des spécialistes pour leur décrire ou leur démontrer une nouvelle découverte, ce type de discours utilise peu les pronoms personnels **JE** et **TU**. L'émetteur est souvent identifié par le **NOUS** qui a comme référent l'équipe du laboratoire. Cependant, l'emploi du **NOUS** constitue plutôt un procédé pédagogique dont le référent comprend le couple émetteur-récepteur, c'est-à-dire le couple auteur-lecteur. Le **ON** représente les autres membres de la communauté scientifique et exclut ainsi l'auteur et son lecteur. Il va sans dire que dans cette forme de discours, le **NOUS** et les formes impersonnelles dominent. Quant au **JE**, il est surtout utilisé dans les articles de langue anglaise et fait penser au "dialogue intérieur" employé dans le roman; comme si l'auteur décrivait le déroulement de sa pensée. Dans les autres cas, l'emploi du **JE** a la valeur d'une opinion personnelle.

Au niveau de la structure, le discours scientifique suit ordinairement la forme canonique en trois parties: introduction, développement, conclusion. Cette forme de discours emprunte donc à la rhétorique classique la technique de sa composition.

COMMENTAIRES

Cet article cerne les principales composantes (lexique, marques de l'énonciation, structure) du discours scientifique. Les observations qui portent sur le vocabulaire sont abondamment illustrées et font ainsi mieux comprendre la provenance de ce type de lexique. Cependant, la partie qui traite de la construction du discours mériterait un plus long développement.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Même si cette forme de discours ne fait pas explicitement partie du contenu du programme de français, les caractéristiques étudiées dans ces pages peuvent servir de déclencheurs pour analyser d'autres formes de discours comme l'article d'encyclopédie, le texte à caractère informatif, le texte documentaire. D'ailleurs, les marques de l'énonciateur se retrouvent dans tous les types de discours.

VALIQUETTE, Josée, **Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle**, Ministère de l'Éducation, Québec, 1980, 236 pages, (coll. "SREP").

PRÉSENTATION DU CONTENU

Cet ouvrage propose une didactique de la langue maternelle axée essentiellement sur les fonctions de la communication et fait état de certains apprentissages linguistiques utiles à l'exercice de ces fonctions. Une partie théorique justifie la nécessité de renouveler l'enseignement du français dans l'optique des fonctions de la communication. Cette première partie repose sur une synthèse des théories de ces fonctions, synthèse qui privilégie très largement les données de la psycholinguistique; cette synthèse aboutit à la présentation d'une taxinomie empruntée à Britton mais remaniée par Josée Valiquette.

La deuxième partie expose des propositions pédagogiques sur le traitement des diverses fonctions de communication: expressive, informative, persuasive, régulative et ludique; l'auteure complète par une amorce de réflexion sur le problème de l'évaluation et propose une hypothèse de solution, particulièrement en ce qui a trait à l'exercice de la fonction expressive.

COMMENTAIRES

Cet ouvrage, résultat d'un travail d'analyse et de synthèse sur le rôle de la communication appliquées à la didactique des langues, présente un triple intérêt. L'intérêt **de l'économie** d'abord. En effet, la pédagogie aux prises avec une lourde tâche n'a pas besoin de lire toute une série d'ouvrages savants sur les fonctions de la communication puisqu'on retrouve l'essentiel dans le texte de Josée Valiquette. Le second intérêt et non le moindre, est celui **de la vulgarisation:** ce texte substantiel est très facile à lire par toutes les personnes concernées par l'enseignement du français. Enfin, ce document a le rare mérite **d'allier théorie et pratique.**

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les recherches sous-jacentes à ce document ont été faites en prévision de la révision des programmes de français au Québec. La pensée qui en découle a essentiellement déterminé l'orientation nouvelle de ces programmes. En période d'implantation de programmes, puis en période d'adaptation et de familiarisation, le document de Josée Valiquette devrait devenir le livre de chevet de tous les pédagogues responsables de l'enseignement du français. En plus d'y retrouver les justifications profondes du nouveau programme, on comprend mieux l'importance accordée à "l'intention de communication", intention qui devient, qu'on en soit conscient ou non, le principe sélecteur et organisateur du matériel linguistique à utiliser. On y retrouve aussi quelques pistes intéressantes pour commencer à résoudre, ne serait-ce que partiellement, le difficile problème de l'évaluation en français.

VAN DEN HEUDEL, "Le potin journalistique", dans **Pratiques**, no 30, **Pouvoir des discours**, Metz, juin 1981, pp. 49-72.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur affirme que le potin journalistique est un genre mal défini, généralement méprisé et qui n'intéresse à peu près personne. Il présente un exemple de ce type de discours et en fait une analyse sous différents aspects, plus particulièrement l'analyse discursive.

Pierre Van Den Heudel envisage le **mode d'énonciation** du potin où domine l'usage de la citation et il scrute à l'aide d'exemples le **discours du narrateur**. Il s'attarde ensuite à présenter le **discours des acteurs** et les **acteurs eux-mêmes** (impersonnels, personnels anonymes et personnels identifiés).

Il introduit dans la troisième partie l'**intention manifestée** dans ce genre de discours et la **rhétorique de l'insinuation**, c'est-à-dire le rôle de l'IMPLICITE.

Dans la dernière partie, l'auteur présente les deux aspects qui servent à présenter l'information dans le potin journalistique, la **simulation** et la **dissimulation**; pour lui, la réunion de ces deux éléments donne naissance à la **manipulation**.

COMMENTAIRES

L'analyse discursive assez poussée de ce type de texte amènera sûrement à réfléchir à la pertinence de l'exploitation de ce discours, en apparence banal, dans la classe de français. Les très nombreux exemplaires de journaux à potins que l'on connaît au Québec pourraient servir de référence pour mieux lire cet article et en comprendre l'essentiel. D'ailleurs, l'exemple choisi par l'auteur, même s'il s'agit d'un potin français, permet de bien saisir les mécanismes et l'articulation de ce discours.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

L'exploitation du potin dans la classe serait sans doute stimulante parce qu'elle permettrait de travailler à la fois sur un élément connu, de traiter des valeurs socio-culturelles ainsi que du pouvoir de manipulation que peuvent produire certains textes. Toute la réflexion sur le rôle de l'implicite serait fort utile pour développer des stratégies nouvelles en compréhension et ainsi, habiliter les élèves à être de meilleurs sujets-lecteurs.

VAN DIJK, Teun A., "Le texte: structures et fonctions", dans **Théorie de la littérature**, Picard, 1980, pp. 63-93, (coll. "Connaissances des langues").

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dès le début de son texte, l'auteur tente de répondre à certaines interrogations: quelles sont les propriétés des textes en général, quelles relations existent entre la structure et le contexte. Comme les textes constituent un objet d'études dans plusieurs disciplines, l'approche interdisciplinaire est préconisée par la science du texte.

Van Dijk précise les principes de l'analyse textuelle pour y distinguer différents niveaux de description. Il présente ce qu'il appelle les MACROSTRUCTURES (thème ou sujet du texte) et les SUPERSTRUCTURES (organisation discursive, comme le récit, le texte argumentatif). L'auteur complète cette analyse et propose l'étude de deux autres éléments présents dans les textes: le **style** (concept qui fait appel à la notion de variation) et les **structures rhétoriques** ou **figures de style**, utilisées pour des raisons stratégiques, convaincre par exemple.

L'étude des textes, souligne Van Dijk dans la dernière partie de son article, n'est pas faite uniquement en termes de **structures** mais également en termes de **fonctions**; elles sont présentées dans différents contextes: pragmatique, cognitif, socio-psychologique. L'auteur démontre ainsi ce qu'est INTERPRÉTER un texte.

COMMENTAIRES

Ce texte de Van Dijk est probablement un des meilleurs articles écrits sur la nature du texte. Il exige une lecture très attentive parce que son contenu est fort dense; cependant, la façon avec laquelle sont présentés les différents aspects liés au texte est très intéressante.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Pour mieux comprendre les activités d'objectivation et d'acquisition de connaissances reliées aux différents types de textes proposés dans le programme de français, cet article est tout indiqué.

VAN DIJK, Teun A., "Macrostructures sémantiques et cadre de connaissances dans la compréhension du discours", dans **Il était une fois, Compréhension et souvenir de récits**, textes traduits et présentés par Guy Denhière, Lille, Presses universitaires de Lille, 1984, pp. 49-84, (coll. "Psychologie cognitive").

PRÉSENTATION DU CONTENU

Cet article présente certains concepts reliés au processus de compréhension: microstructure, macrostructure, superstructure, macrorègles, cadres de connaissances.

Selon Van Dijk, la voie d'entrée dans le texte, c'est la **microstructure** ou séquence de propositions sous-jacentes à la suite des phrases du discours.

Par **macrostructure**, l'auteur entend la **signification globale**, le **topique**, le **thème**, du discours. Alors que la macrostructure définit le **contenu global** du texte, la **superstructure** constitue l'**organisation** ou **syntaxe globale** de ce même discours. Ainsi, les récits, les annonces publicitaires, les articles de journaux, les textes de propagande sont des exemples de superstructures.

Pour transformer sémantiquement les propositions contenues dans la base de texte explicite, le sujet-lecteur a besoin de quatre macrorègles:

- la **généralisation** ou processus d'abstraction des caractéristiques essentielles des objets, des propriétés, des relations;
- la **suppression**, c'est-à-dire le retrait de la base de texte des informations non pertinentes, non importantes;
- l'**intégration** ou possibilité de déceler la présence d'une information globale dans une proposition du texte;
- la **construction**, c'est-à-dire la réduction de l'information autrement que par la suppression et introduction d'une information non présente dans le texte.

Le traitement de l'information contenue dans le discours dépend des **cadres de connaissances** ou principes d'organisation (concepts, réseaux conceptuels) de la mémoire sémantique.

COMMENTAIRES

Cet article de réflexion théorique traite avec aisance des mécanismes engagés au cours du processus de lecture-compréhension d'un discours; le contenu de ces pages intègre avec brio les données récentes de la linguistique et de la psychologie cognitive.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

La description des macrorègles et la démonstration du rôle de la mémoire sémantique constitue une invitation pressante aux pédagogues à développer des stratégies pour mieux lire-comprendre les formes de discours proposées par le programme de français.

VANOYE, Francis, "Fonctions du langage et pédagogie de la communication", dans **Pratiques**, no 40, **La communication**, Metz, décembre 1983, pp. 101-114.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Devant l'emprunt de plus en plus important, en pédagogie, de la notion de FONCTION du langage, l'auteur sent le besoin de souligner la complexité de cette notion. Il fait ressortir la difficulté de proposer une typologie des **FONCTIONS du langage qui soit efficacement utilisable en pédagogie de la communication.** Suit un survol des diverses théories et de quelques essais de typologie. Francis Vanoye ajoute que malgré leurs limites, ces théories peuvent être utiles en pédagogie de la communication, à condition d'user de prudence et de respecter certains principes de sélection; il donne comme exemple la typologie des fonctions proposée par Josée Valiquette. Il insiste ensuite sur l'importance fondamentale de replacer les FONCTIONS dans le cadre de situations de communication réelles où le rôle du pédagogue sera d'abord d'aider les élèves à réaliser leur propre engagement dans leurs discours pour ensuite les amener à être attentifs aux interrelations du groupe. D'où l'importance du groupe-classe qui devient alors le centre du travail sur les fonctions du langage et sur la compétence en communication.

COMMENTAIRES

Le survol des différentes approches théoriques sur les FONCTIONS du langage est très rapide, surtout pour un sujet-lecteur qui ne les connaîtrait pas déjà. Par ailleurs, on retrouve dans cet article les éléments d'information qui rejoignent certains postulats à la base du programme de français. Qu'il suffise de mentionner le rôle fondamental de "l'intention de communication" e de l'ensemble de la "situation de communication". De plus, les diverses théories des FONCTIONS du langage ne sont pas étrangères à la formulation des objectifs terminaux du programme de français.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Cet article est avant tout un bon outil de réflexion pédagogique. Il pourrait permettre à certains lecteurs de se convaincre (si ce n'est déjà fait) de l'importance d'assurer prioritairement le développement **d'habiletés langagières**, développement axé sur des pratiques (compréhension et production) de différents types de discours, en situation réelle de communication. De plus, la typologie empruntée à Josée Valiquette peut devenir un outil de travail intéressant, particulièrement lorsque vient le temps **d'objectiver** les pratiques langagières, étape importante du processus d'apprentissage.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole, "Difficultés d'apprentissage, Difficultés de lecture au secondaire", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 121-148.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Nicole Van Grunderbeeck aborde les difficultés d'apprentissage de la lecture au secondaire et souligne qu'habituellement celles-ci n'apparaissent pas de façon subite. Différentes théories explicatives de ces difficultés (dyslexie) sont présentées: facteurs héréditaires, perturbations socio-affectives, rôle du milieu économique, façon d'enseigner à l'école la lecture. Pour elle, il est impossible de découvrir quelle théorie explique ces difficultés; il s'agit plutôt d'un ensemble de facteurs qui y contribuent.

Elle s'interroge ensuite sur les principales caractéristiques de ce lecteur en difficulté: **manque de motivation, échec, absentéisme, incapacité de donner du sens à un texte, lecture en survol et lenteur à lire.**

Selon l'auteure, la conception de la lecture influence la façon de l'évaluer. Elle donne quelques exemples qui servent d'évaluation individuelle.

Dans sa conclusion, elle propose quelques pistes rééducatives: lecture de textes signifiants, entraide entre élèves, prise en charge par l'élève de son apprentissage.

COMMENTAIRES

Les pédagogues de la langue maternelle seront intéressés par le sujet de cet article. L'auteure effectue une bonne synthèse des principales causes de ces difficultés d'apprentissage. De plus, elle suggère des pistes pertinentes pour tenter de les enrayer.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Ce texte permet de pousser plus avant la réflexion sur les difficultés d'apprentissage de la lecture et possiblement de développer des stratégies efficaces. Deux des pistes suggérées: **lecture de textes signifiants** et **prise en charge de l'apprentissage par l'élève** rejoignent le processus d'apprentissage préconisé par le programme de français: pratiques réelles de communication et objectivation de ces pratiques par l'élève.

VIALA, A. et SCHMITT, M.-P., **Faire-lire**, deuxième édition, Paris, Didier, 1983, 110 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

Dans la première partie, les auteurs traitent du rôle-clef dévolu à l'école dans l'apprentissage de la lecture. Selon eux, les pédagogues se rendent compte qu'ils ne réussissent pas à entraîner les élèves à maîtriser une masse d'informations qui est devenue envahissante, aliénante, abêtissante.

Dans l'apprentissage de la lecture, l'école privilégie la trilogie classique qui distingue trois pôles: le **texte**, le **référent** (c'est-à-dire ce dont parle le texte) et le **lecteur**. Mais cette conception schématique aboutit, en classe, à bien des déboires car elle oublie que les élèves ne sont que des apprentis, des lecteurs en puissance qu'il importe d'éduquer.

Dans la deuxième partie, Viala et Schmitt proposent de s'appuyer sur la communication à l'intérieur de la classe, c'est-à-dire sur la prise en charge par la collectivité: lire à plusieurs apprend à lire seul. Ce qu'apporte le texte doit être explicité, actualisé, revécu par des échanges variés, des comptes rendus, des discussions; les auteurs suggèrent le travail en équipes de façon qu'à l'occasion de chaque oeuvre étudiée, les élèves arrivent à explorer ce que sont l'**action**, les **forces agissantes**, la **psychologie des personnages**, la **sociologie du milieu**, la **structure du récit**, le **style de l'écrivain**. Par la rotation des tâches confiées aux équipes, chaque élève doit pouvoir faire, dans l'année, l'expérience des six points de vue ci-dessus.

La troisième partie de l'ouvrage aborde les éventuelles difficultés car il y aura forcément des dysfonctionnements: les rôles traditionnels scolaires ne changeront pas facilement.

COMMENTAIRES

L'idée centrale de ce livre n'apparaît peut-être pas une idée nouvelle. Il est vrai que l'élève n'est pas (ou il est bien rarement) un lecteur-né; le pédagogue doit l'aider dans la quête de cet apprentissage. Le mérite des auteurs est de fournir des moyens pour améliorer cette relation d'ordre.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Ce volume de réflexion théorique pose les principes de base pour une action pédagogique rénovée.

VIALA, A. et SCHMITT, M.-P. **Savoir-lire**, deuxième édition, Paris, Didier, 1983, 224 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

La première partie de cet ouvrage traite des **composantes du texte** considéré comme exemple de **communication différée**. Deux problèmes y sont abordés: celui de la **situation du texte** (pour l'auteur et pour le lecteur potentiel), celui du **contexte socio-historique** où le texte a pris naissance et où il va, espère l'auteur, laisser sa marque.

La deuxième partie aborde les trois grands genres textuels: le **récit**, le **discours** (le texte qui rapporte une parole, y compris le théâtre, discours à plusieurs voix) et la **poésie**. Ces présentations sont accompagnées d'exemples commentés, expliqués.

Dans la troisième partie intitulée **Comment lire**, les auteurs proposent de faire adopter successivement par les élèves les six points de vue suivants qui sont la charte de la démarche nouvelle:

- **suivre l'action**
- **évaluer les forces agissantes**
- **déceler les psychologies**
- **analyser la sociologie**
- **dégager la structure**
- **identifier le style**

En conclusion, les élèves pourront **confronter les lectures**.

L'ouvrage se termine par trois sortes d'annexes:

- un répertoire des genres
- un répertoire des figures de rhétorique
- des bibliographies.

COMMENTAIRES

Ce manuel est un guide pratique qui rassemble une foule de renseignements utiles aux pédagogues dans leur pratique quotidienne. Les suggestions faites gagneront en efficacité à être insérées dans la démarche préconisée dans **Faire-lire**.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Les pistes proposées pour l'étude de plusieurs formes de discours, en particulier le récit, le théâtre, la poésie, répondent aux attentes précisées par le programme de français.

VIGNER, Gérard, "Une unité discursive restreinte: le titre, Caractérisation et apprentissage", dans **Le français dans le monde,** no 156, Paris, Hachette-Larousse, octobre 1980, pp. 30-60.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'auteur aborde une unité discursive jusqu'ici peu étudiée pour elle-même: le titre. Ce micro-texte remplit diverses fonctions:

- signaler d'abord d'une façon différentielle le genre de l'oeuvre à lire: c'est sa **fonction appellative;**
- informer sur le contenu du texte ou de l'oeuvre; c'est sa **fonction référentielle;**
- mettre en valeur et inciter à lire le texte ou l'oeuvre: il s'agit de sa **fonction publicitaire ou conative;**
- fournir aussi une reformulation, une réécriture, une traduction du texte: c'est sa **fonction métalinguistique.**

Avant d'être un contenu de sens, le titre, malgré ses multiples usages, se manifeste d'abord sous une forme graphique à reconnaître: c'est le domaine scripto-visuel où deux aspects sont alors à considérer: l'aspect typographique qui met en valeur la forme, le volume, l'espacement des lettres; l'aspect topographique où sont mis en évidence la disposition et le découpage du titre sur la surface de la page.

Pour créer plus d'effet, le titre est souvent présenté d'une manière tronçonnée (sur deux ou plusieurs lignes) afin de le lire à la verticale. Dans la littérature scientifique, il résume le texte. Cependant, dans la presse quotidienne, il revêt un rôle plus explicite, plus informatif alors que dans la presse hebdomadaire et dans les oeuvres d'art, le titre adopte un ton plus allusif: son degré d'information s'en trouve ainsi réduit.

Quant à la syntaxe du titre, elle emprunte souvent les phrases nominales reconnues pour leur "a-grammaticalité". Des applications pédagogiques sont ensuite présentées pour développer une pédagogie de la lecture du titre comme "dispositif d'entrée dans le texte".

COMMENTAIRES

Cet article présente un intérêt certain pour celles et ceux qui se préoccupent de la pédagogie de la lecture et qui veulent faire progresser l'analyse du discours. Malgré le peu d'ampleur accordé aux applications pédagogiques, ces pages offrent cependant des descriptions émaillées d'exemples, d'illustrations et constituent un document pertinent, de nature à aider dans leur tâche quotidienne les pédagogues de français (langue maternelle et langue seconde).

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Même si elles sont peu nombreuses, les applications pédagogiques suggérées, surtout celles destinées aux publics de non-spécialistes, fournissent d'excellentes sources d'activités. Comme le titre est un bref énoncé qui fait partie de l'environnement linguistique quotidien, il est facile de demander aux élèves de dresser la liste de divers titres: titres de poèmes, de chansons, d'articles, de livres... et de tenter par la suite d'en découvrir le contenu.

VIGNER, Gérard, **Lire: du texte au sens-éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture**, Paris, Clé International, 1979, 172 pages.

PRÉSENTATION DU CONTENU

L'ouvrage est constitué de deux grandes parties. La première présente les principaux éléments de la problématique de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture. L'auteur vise d'abord à modifier l'image souvent fausse qu'on se fait de la lecture et montre que la lecture signifiante ne peut être linéaire: il est faux de croire que le sujet-lecteur n'a qu'un rôle passif. Il situe la lecture dans l'axe global de la communication écrite, souligne les types de problèmes que cette activité pose et présente des hypothèses de conduite de lecture. Il expose aussi les différents aspects de l'acte de lire et rappelle quelques conditions de lisibilité des textes: **redondance, intertextualité, cohérence, stabilité et points d'ancrage du texte.** Gérard Vigner regroupe autour de deux grandes questions les problèmes pédagogiques posés par l'enseignement de la lecture: comment enseigner la lecture? 2) comment évaluer l'acte de lecture?

La deuxième partie de ce volume porte sur les textes eux-mêmes. Deux questions sont implicitement posées: **quels textes lire? comment les lire?** Après avoir proposé une typologie générale des textes et avoir présenté une hypothèse d'organisation de l'acte de lecture à partir de différents types de repérage, l'auteur articule cette deuxième partie autour de quatre axes. Dans "Lire l'événement", il couvre d'abord le **domaine du récit** et retrace les **éléments-clés du discours narratif:** récit et événement, temps, acteurs, voix narratives, composantes du récit. Il consacre ensuite un chapitre aux **textes scientifiques,** propose une typologie des discours scientifiques et explore les voies d'accès à ce genre de texte. Un autre chapitre est articulé autour de la **lecture de l'argumentation:** ce qu'elle est, son fonctionnement, ses formes et sa mise en rapport avec l'objection.

L'ouvrage s'achève sur la **lecture littéraire des textes.** À partir de la notion même de communication littéraire, l'auteur souligne la difficulté de contrôle de lecture devant une "oeuvre ouverte". Il propose une pédagogie de la lecture littéraire des textes, caractérisée par la nécessité de faire intervenir prioritairement l'activité du sujet-lecteur et d'inscrire la lecture dans un projet d'écriture. En conclusion, Gérard Vigner propose quelques essais de définition de l'acte de lire.

COMMENTAIRES

Cet ouvrage, quoique technique et théorique par moment, se lit malgré tout très bien à cause des nombreux exemples d'application sur des textes courts. Plusieurs chapitres de la première partie se terminent par des remarques pédagogiques directement reliées à la théorie ou à la réflexion proposée. Une excellente bibliographie complète l'ouvrage.

EXPLOITATION DIDACTIQUE

Ce livre offre une excellente occasion de réflexion et de mise à jour sur la pédagogie de la lecture. Les remarques pédagogiques de la première partie peuvent susciter certaines remises en question quant à l'enseignement de la lecture. Les chapitres de la deuxième partie, consacrés à quelques grands types de discours peuvent être d'une grande utilité pour les pédagogues, ne serait-ce que par la découverte des différentes voies d'accès aux discours narratifs, scientifiques, argumentatifs et littéraires. On y retrouve, en particulier, une excellente grille de lecture du discours argumentatif.

BIBLIOGRAPHIE ANALYSÉE

ADAM, Jean-Michel, "Quels types de textes?", dans **Le français dans le monde,** no 192, Paris, Hachette-Larousse, avril 1985, pp. 39-44.

ADAM, Jean-Michel, "Votez MIR ROSE, achetez Giscard: Analyses pragmatiques", dans **Pratiques,** no 30, **Pouvoir des discours,** Metz, juin 1981, pp. 73-99.

ALVAREZ, Gerardo, "L'utilisation pédagogique de la notion d'actes de paroles", dans **Dialogues et cultures,** no 21, Québec, juillet 1981, pp. 53-65.

ARON, Thomas, "Littérature et référent", dans **Études de linguistique appliquée,** no 45, **Littérature à enseigner,** Paris, Didier Érudition, février-mars 1982, pp. 71-79.

BAMBERGER, Richard, **Développer l'habitude de la lecture,** no 72, Paris, Unesco, 1975, 55 pages, (série Études et documents d'informations).

BAUTIER-CASTAING, Élizabeth, "Difficiles rencontres des sciences du langage et de la didactique", dans **Le français dans le monde,** no 182, Paris, Hachette-Larousse, janvier 1984, pp. 52-55.

BATTESTINI, Monique, "La nouvelle française de science-fiction et l'enseignement", dans **Cahiers pédagogiques,** no 150, Paris, janvier 1977, pp. 5-8.

BEACCO, Jean-Claude, "Une stratégie locale, la lecture des éditoriaux", dans **Le français dans le monde,** no 174, Paris, Hachette-Larousse, janvier 1983, pp. 53-60.

BÉGUIN, Annette, **Lire-écrire, pratique nouvelle de la lecture au collège,** Paris, Éditions de l'École, 1982, 236 pages.

BÉLAND, Jean-Pierre, "Niveaux de compréhension", dans **Didactique de la lecture au secondaire,** Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 95-117.

BÉLAND, Jean-Pierre, "Vers une didactique du discours argumentatif", dans **Québec français,** no 49, Québec, mars 1983, pp. 64-68.

BERT-ERBOUL, Alain, "Les inférences: leur rôle dans la compréhension et la mémorisation", dans **L'année psychologique,** fascicule I, P.U.F., Paris, 1979, pp. 657-680.

BESSE, Henri, "Enseigner la compétence de communication" dans **Le français dans le monde,** no 153, **Pratiques de la communication,** Paris, Hachette-Larousse, mai-juin 1980, pp. 41-47.

BESSON, Alain, "Fait divers: opium du peuple?" dans **La Presse locale en liberté surveillée ... diagnostic et propositions pour les journaux de province,** Paris, Les Éditions ouvrières, 1977, pp. 129 à 164, (coll. "Comprendre pour agir").

BOURDIEU, Pierre, **Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques,** Paris, Fayard, 1982, 244 pages.

BOUTHILLIER, Robert et Viviane, "Le conte populaire en classe de français", dans **Le français aujourd'hui,** no 43, **Les contes,** Paris, septembre 1978, pp. 7-19.

CALBRIS, Geneviève, "Structure des titres et enseignes", dans **Le français dans le monde,** no 166, Paris, janvier 1982 pp. 26-38, 53-54.

CHARAUDEAU, Patrick, "Éléments de sémiolinguistique d'une théorie du langage à une analyse du discours", dans **Connexions,** no 38, **Langage en situation Pratiques sociales et interaction,** Paris, Épi, 1982, pp. 7-30.

CHARAUDEAU, Patrick, "Le discours propagandiste", dans **Le français dans le monde,** Paris, Hachette-Larousse, janvier 1984, pp. 100-103.

CHARAUDEAU, Patrick, **"Langage et discours, Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique),** Paris, Hachette Université, 1983, 176 pages.

CHAROLLES, Michel, "Les formes directes et indirectes de l'argumentation", dans **Pratiques,** no 28, **Argumenter,** Metz, octobre 1980, pp. 7-43.

CHAROLLES, Michel, "L'ordre de la signification", dans **Pratiques,** numéro spécial, **Pour un nouvel enseignement du français,** Metz, Colloque de Cerisy, 1980, pp. 49-64.

CHARPENTREAU, Jacques, **Le mystère en fleur, les enfants et l'apprentissage de la poésie,** Paris, Les Éditions ouvrières, 1979, 351 pages.

CIRCUREL, Francine,"Lecture de la Nouvelle," dans **Le français dans le monde,** no 176, Paris, Hachette-Larousse, avril 1983, pp. 62-69.

COHEN, Isdey et MAUFFREY, Yannick, **Vers une nouvelle pédagogie de la lecture,** Paris, Godin-Bourrelier, 1983, 223 pages.

CORTÈS, Jacques, "La grande traque des valeurs textuelles, quelques principes liminaires pour comprendre la grammaire de texte", dans **Le français dans le monde,** no 192, Paris, Hachette-Larousse, avril 1985, pp. 28-34.

COSTE, Daniel, "Lecture et compétence de communication", dans **Le français dans le monde,** no 141, Paris, Hachette-Larousse, novembre-décembre 1978, pp. 25-34.

DUHAMEL, Brigitte, "En consultant le règlement", dans **Pratiques,** no 30, **Pouvoir des discours,** Metz, juin 1981, pp. 27-47.

DUMORTIER, J.-L. et PLAZANET Fr., **Pour lire le récit L'analyse structurale au service de la pédagogie de la lecture,** Bruxelles, Éditions A. de Boeck, 1980, Paris-Gembloux, et Éditions L. Duculot, 1980, 185 pages.

EDELHOFF, Christoph et Helner van Bomel, "Objectifs de l'enseignement des langues et pratique relevant de la compétence de communication", dans **Le français dans le monde,** no 153, Paris, Hachette-Larousse, mai-juin, 1980, pp. 48-52.

FORTIER, Gilles, "La méthode du questionnement réciproque", dans **Québec français**, no 152, Québec, décembre 1983, pp. 57-60.

FOSSION, André et J.-P. Laurent, **Pour comprendre les lectures nouvelles, Linguistique et pratiques textuelles**, Gembloux, Editions A. de Boeck et Duculot, 1981, 128 pages.

GAGNON, Jean-Claude, "La lecture du texte littéraire comme document authentique et la culture langagière", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 201-216.

GAGNON, Jean-Claude, **Lire une bande dessinée**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1983, 217 pages.

GAUDREAU, Claudette, **Comment lire les temps verbaux dans les textes**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1982, 133 pages, (coll. "L'enseignement du français au secondaire").

GIRARD, Francine, "La persuasion", dans **Apprendre à communiquer en public**, Mont Saint-Hilaire, Éditions La Lignée, 1982, pp. 105-156.

GOLDENSTEIN, J.-P., **Pour lire le roman**, Bruxelles, Éditions A. de Boeck, 1980, et Paris-Gembloux, Éditions L. Duculot, 1980, 128 pages.

GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle, **Analyse socio-linguistique de la communication et didactique**, Paris, Hatier-Crédif, 1982, 128 pages.

HOULD, Raymond, **Les habitudes de lecture des élèves du secondaire, Développement des habitudes de lecture au secondaire**, deuxième partie, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation, janvier 1981, 93 pages, (coll. "SREP").

KIBÉDI-VARGA, A. "Les déterminations du texte", dans **Langage et société**, no 19, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, mars 1982, pp. 1-20.

LABONTÉ, René, "Initier à l'analyse par la publicité", dans **Québec français**, no 51, Québec, octobre 1983, pp. 74-79.

LECONTE, Bernard, "Images inanimées, avez-vous donc une âme", dans **Propositions pour l'analyse de l'image** (essai didactique), deuxième partie du volume, Paris, 1980, pp. 23-83, (coll. "Les cahiers de l'audio-visuel").

LEHMANN, Denis et MOIRAND, Sophie, "Une approche communicative de la lecture", dans **Le français dans le monde**, no 153, **Pratiques de la communication**, Paris, Hachette-Larousse, mai-juin 1980, pp. 72-79.

LUNDQUIST, Lita, **La cohérence textuelle, syntaxe, sémantique, pragmatique**, Copenhague, Nyt Nordisk Forlag, 1980, 244 pages.

LUSIGNAN, Guy, "L'apport de Goodman en lecture", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 9-30.

MAINGUENEAU, Dominique, **Approche de l'énonciation en linguistique française**, Paris, Hachette Université, 1981, 128 pages, (coll. "Langue linguistique Communication").

MAREUIL, André, "Du bon usage des textes à l'école secondaire, dans des temps difficiles", dans **Vie pédagogique**, no 31, Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec, juin 1984, pp. 11-16.

MARTIN, Michael A. et RICKELMAN, Robert J., "Théorie du schéma et des préconnaissances en lecture", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 75-92.

MASSERON, C., DUHAMEL, B., GARCIS, C., LECLAIRE, A., "Lire à l'école: analyses et propositions", dans **Pratiques**, no 35, **La lecture**, Metz, octobre 1982, pp. 27-70.

Mc BRIDE, Nicole **et al.**, "Nouvelles approches de la publicité, expériences et réflexions", dans **Le français dans le monde**, no 163, Paris, août-septembre 1981, pp. 21-91.

MILOT, Jean-Guy, "Comment situer le texte littéraire dans la dynamique de la communication", dans **Québec français**, no 45, Québec, mars 1982, pp. 72-73.

PAGÉ, Michel, "Lecture et interaction lecteur-texte, Contribution à l'élaboration d'un modèle interactionniste de la lecture", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 31-71.

PAQUIN, Michel et RENY, Roger, **La lecture du roman, une initiation**, Mont Saint-Hilaire, Les Éditions La Lignée, 1984, 258 pages.

PETITJEAN, André, "Les histoires drôles: je n'aime pas les raconter parce que...", dans **Pratiques**, no 30, **Pouvoir des discours**, Metz, juin 1981, pp. 11-25.

PEYTARD, Jean, "Lecture(s) d'une aire scripturale, la page de journal", dans **Langue française**, no 28, **Textes et discours non littéraires**, Paris, Larousse, décembre 1975, pp. 39-59.

PEYTARD, Jean, "Sémiotique du texte littéraire et didactique du français langue étrangère", dans **Études de linguistique appliquée**, no 45, Paris, janvier-mars 1982, pp. 91-103.

PORTINE, Henri, "Pratique des théories, L'énonciation", dans **Le français dans le monde**, no 184, Paris, Hachette-Larousse, avril 1984, pp. 100-102.

PRINTZ, Michel, "Étudier la science-fiction en classe de seconde", dans **L'École II**, Paris, 1982-1983, pp. 13-24.

RUTTEN, Frans, "Sur les notions de texte et de lecture dans une théorie de la réception", dans **Revue des sciences humaines**, tome XLIX, no 177, **L'effet de lecture**, Lille, janvier-mars 1980, pp. 67-83.

SAINT-MICHEL, Serge, **Le roman-photo**, Paris, Larousse, 1979, 191 pages, (coll. "Idéologie et Sociétés").

SARRAZIN, Robert, "L'objectivation et le développement des habiletés langagières", dans **Liaisons**, vol. 6, no 3, **Objectivation Évaluation**, Montréal, mars 1982, pp. 13-23.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, "Le résumé de texte", dans **Pratiques**, no 26, **Écrire en classe**, Metz, mars 1980, pp. 59-90.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, "Quand lire, c'est comprendre. Approche linguistique et psycho-linguistique de l'activité de lecture", dans **Pratiques**, no 35, **La Lecture**, Metz, octobre 1982, pp. 7-25.

TUKIA, Marc, "Observations sur le vocabulaire, sur les marques d'énonciation et sur la construction dans le discours scientifique", dans **Études de linguistique appliquée**, no 51, **Les discours scientifiques**, Paris, Didier Érudition, juillet-septembre 1983, pp. 34-44.

VALIQUETTE, Josée, **Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle**, Ministère de l'Éducation, Québec, 1980, 236 pages, (coll. "SREP").

VAN DEN HEUVEL, "Le potin journalistique", dans **Pratiques**, no 30, **Pouvoir des discours**, Metz, juin 1981, pp. 49-72.

VAN DIJK, Teun A., "Le texte: structures et fonctions", dans **Théorie de la littérature**, Picard, 1980, pp. 63-93, (coll. "Connaissances des langues").

VAN DIJK, Teun A., "Macrostructures sémantiques et cadre de connaissances dans la compréhension du discours", dans **Il était une fois, Compréhension et souvenir de récits**, textes traduits et présentés par Guy Denhière, Lille, Presses universitaires de Lille, 1984, pp. 49-84, (coll. "Psychologie cognitive").

VANOYE, Francis, "Fonctions du langage et pédagogie de la communication", dans **Pratiques**, no 40, **La communication**, Metz, décembre 1983, pp. 101-114.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole, "Difficultés d'apprentissage, Difficultés de lecture au secondaire", dans **Didactique de la lecture au secondaire**, Montréal, Les Éditions Ville-Marie, 1985, pp. 121-148.

VIALA, A. et SCHMITT, M.-P., **Faire-lire**, deuxième édition, Paris, Didier, 1983, 110 pages.

VIALA, A. et SCHMITT, M.-P., **Savoir-lire**, deuxième édition, Paris, Didier, 1983, 224 pages.

VIGNER, Gérard, "Une unité discursive restreinte: le titre, Caractérisation et apprentissage, dans **Le français dans le monde**, no 156, Paris, Hachette-Larousse, octobre 1980, pp. 30-60.

VIGNER, Gérard, **Lire: du texte au sens-éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture**, Paris, Clé International, 1979, 172 pages.

1987 -06- 15

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-3402-03

8788 · 148